

Technická univerzita v Liberci

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická

Katedra: Pedagogiky a psychologie

Studijní program: B7507 - Specializace v pedagogice

Studijní program (kombinace): Učitelství odborných předmětů

Možnosti spolupráce žáků ve vyučování (pohled učitele)

—
The possibilities of the teamwork of the
students in the teaching process (teacher view)

Bakalářská práce: 09-FP-KPP-3

Autor:

Bc. Alena Brabcová

Podpis:

.....

Adresa:

Vojanova 1030

289 22, Lysá nad Labem

Vedoucí práce:

PhDr. Jitka Josífková

Počet:

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
71	11	0	0	14	1+1 CD

CD obsahuje celé znění bakalářské práce.

V Liberci dne 3. 7. 2010

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra pedagogiky a psychologie

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(pro bakalářský studijní program)

pro (kandidát): Alena Brabcová
adresa: Vojanova 1030, Lysá nad Labem, 28922
studijní obor (kombinace): pedagogicko-psychologická způsobilost
Název BP: MOŽNOSTI SPOLUPRÁCE ŽÁKŮ VE VYUČOVÁNÍ
(POHLED UČITELE)
Název BP v angličtině: THE POSSIBILITIES OF THE TEAMWORK OF THE
STUDENTS IN THE TEACHING PROCESS (TEACHER VIEW)
Vedoucí práce: PhDr. Jitka Josífková
Konzultant:
Termín odevzdání: květen 2010

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování BP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 30.3.2010



děkan



vedoucí katedry

Převzal (kandidát): ALENA BRABCOVÁ

Datum: 1. 7. 2010

Podpis: Brabcová

Název BP:	MOŽNOSTI SPOLUPRÁCE ŽÁKŮ VE VYUČOVÁNÍ (POHLED UČITELE)
Vedoucí práce:	PhDr. Jitka Josífková
Cíl:	Zjistit možnosti spolupráce žáků; vliv učitele na spolupráci; výsledky spolupráce žáků.
Požadavky:	Analyzovat formy spolupráce; přípravy učitele, výsledky a využití.
Metody:	Teoreticko-empirické zkoumání a vyhodnocování spolupráce žáků, přípravy a vlivu učitele; studium školních a školských dokumentů; rozhovor a pozorování učitele.
Literatura:	<p>KASÍKOVÁ Hana, Učíme (se) spolupráci spoluprací, vyd. Kladno : Aisis, 2005. ISBN: 80-239-4668-4.;</p> <p>SKALKOVÁ, Jarmila, Obecná didaktika, 2. rozš. aktualiz., vyd. Praha : Grada, 2007. ISBN: 80-247-1821-9.;</p> <p>FONTANA David, Psychologie ve školní praxi, vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN: 80-7178-626-8.;</p> <p>KALHOUS Zdeněk, OBST Otto, Školní didaktika, vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN: 80-7178-253-X.;</p> <p>RVP [online]. 2005-2008. <http://www.rvp.cz/>.</p>

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce.

V Lysé nad Labem dne: 3. 7. 2010

Bc. Alena Brabcová

Poděkování

Velice děkuji paní doktorce Jitce Josífkové a paní doktorce Markétě Dvořákové, za cenné rady a názory, které mi poskytly během vypracování bakalářské práce.

Dále děkuji pedagogickému sboru Smíchovské střední průmyslové školy v Praze za ochotnu k vyplnění dotazníku. V neposlední řadě bych ráda poděkovala své rodině za podporu a trpělivost.

Anotace

Bakalářská práce je zaměřena na spolupráci a kooperativní formu výuky na střední škole. V úvodní části se zabývám pedagogickými a psychologickými aspekty kooperace, vysvětluji pojmy vztahující se ke kooperaci, především rozdíl mezi skupinovou prací a kooperací. Uvádím hlavní znaky a typy kooperace. Následně dávám do kontextu historický vývoj se současnou podobou spolupráce na školách, především v souvislosti s Rámcovými vzdělávacími programy.

V druhé půli teoretické části se zaměřuji na osobu učitele, jeho roli a činnost v kooperativní výuce, spojenou s praktickým uplatňováním, jako je plánování, realizace a hodnocení.

Teoretickou část uzavírá spolupráce učitelů a pojem tým vzájemné nápomoci.

V praktické části své poznatky porovnávám s praxí Smíchovské střední průmyslové školy pomocí dotazníkového šetření. Cílem je analýza a interpretace získaných údajů, potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz, shrnutí poznatků a závěr.

Klíčová slova

dotazník, hodnocení, kompetence, kooperace, metoda, organizační forma výuky, RVP, skupina, skupinová práce, učitel, vyučování

Annotation

In this bachelor thesis I focus on the cooperation and cooperative forms of education in high schools. In the introduction I deal with the pedagogical and psychological aspects of the cooperation, I explain the concepts related (in the first place the difference between a group work and the cooperation) and I present the main aspects of the cooperation together with its types. Consequently, I put in the context its historical development with the present state of cooperation in schools, especially in relation to the framework education programmes.

In the second half of the theoretical part I concentrate on the teacher's personality, his role in the cooperative education in connection with its practical application such as planning, realization and evaluation.

The theoretical part concludes with some remarks on the cooperation between the teachers and with the concept of mutual help.

In the practical part I compare my previous findings with the findings made during the teacher's practice at the Secondary Technical School in Prague 5 through a questionnaire investigation with the aim of the analysis and interpretation of the data obtained, the confirmation or negation of the given hypothesis, the summary of the findings and the conclusion.

Key words

questionnaire, evaluation, competence, cooperation, method, organizational form of education, framework education programmes (RVP), group, group work, teacher, teaching

Anotación

En este trabajo final de licenciatura me concentro en el concepto de la cooperación y la forma educativa cooperativa en las escuelas secundarias. En la introducción presento tanto los aspectos pedagógicos como psicológicos de la cooperación, explico los conceptos relacionados, sobre todo la diferencia entre el trabajo en grupo y la cooperación. Introduzco los rasgos principales de la cooperación junto con sus tipos y pongo en el contexto su evolución histórica con la situación actual de la cooperación en las escuelas, ante todo en relación con los programas marco de educación.

En la segunda mitad de la parte teórica me concentro en la personalidad del maestro, su papel en la educación cooperativa junto con su aplicación práctica como el planeamiento, la realización y la evaluación.

La parte teórica concluye con algunos apuntes sobre la cooperación entre los maestros y con el concepto de ayuda mutua.

En la parte práctica comparo las conclusiones anteriores con las conclusiones hechas durante las prácticas en una escuela secundaria técnica en Praga por medio de una encuesta con el objeto del análisis y la interpretación de los datos obtenidos, la confirmación o el rechazo de mis hipótesis, el resumen de las ideas principales y la conclusión.

Palabras clave

encuesta, evaluación, competencia, cooperación, método, forma organizativa de educación, programas marco de educación (RVP), grupo, trabajo en grupo, maestro, educación

OBSAH

ÚVOD.....	11
I. TEORETICKÁ ČÁST	13
1 SKUPINA, SPOLUPRÁCE, KOOPERACE	13
1.1 PEDAGOGICKÝ POHLED	13
1.2 PSYCHOLOGICKÝ POHLED	14
1.3 TERMINOLOGIE	15
1.4 ROZDÍL MEZI SKUPINOVOU PRACÍ A KOOPERATIVNÍ VÝUKOU	16
1.5 ZNAKY KOOPERATIVNÍHO UČENÍ	17
1.6 TYPY KOOPERATIVNÍ VÝUKY	18
2 KOOPERACE VE ŠKOLE	18
2.1 HISTORICKÁ VÝCHODISKA.....	18
2.2 SOUČASNÁ ŠKOLA, KOOPERACE V RVP	21
2.2.1 Klíčové kompetence	21
2.2.2 Průřezová témata	24
3 ŽÁK A KOOPERATIVNÍ UČENÍ	25
4 UČITEL VE VÝUCE	26
4.1 POŽADAVKY NA UČITELE	26
4.2 ROLE A ČINNOST UČITELE V KOOPERATIVNÍM UČENÍ.....	27
5 PLÁNOVÁNÍ, REALIZACE A HODNOCENÍ KOOPERATIVNÍHO UČENÍ	29
5.1 CÍLE KOOPERATIVNÍHO UČENÍ	31
5.1.1 Cíle kooperativních učebních skupin.....	32
5.1.2 Práce s cílem v kooperativním učení.....	32
5.2 METODY A ÚKOLY	33
5.3 ŘÍZENÍ KOOPERATIVNÍ VÝUKY	34
5.3.1 Jak začít	34
5.3.2 Utváření skupin.....	35
5.3.3 Možné překážky kooperativní výuky.....	37
5.4 HODNOCENÍ.....	38
6 SPOLUPRÁCE UČITELŮ	40
6.1 TÝMY VZÁJEMNÉ POMOCI	41

II. PRAKTICKÁ ČÁST	42
7 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO PROBLÉMU	42
7.1 CÍL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	42
7.2 FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	42
7.3 PŘEDPOKLADY	43
8 VÝZKUMNÝ SOUBOR	44
9 POUŽITÉ METODY	44
10 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU	45
10.1 ZJIŠTĚNÉ VÝSLEDKY A JEJICH VÝKLAD	45
10.2 ANALÝZA ZÍSKANÝCH ÚDAJŮ	59
10.3 CELKOVÉ VÝSLEDKY VÝZKUMU	62
10.4 DISKUZE K VÝSLEDKŮM	63
ZÁVĚR	65
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	68
PŘÍLOHY	69

ÚVOD

Dát se dohromady je začátek;

vydržet pohromadě je pokrok;

spolupracovat je úspěch.

(Henry Ford)

Pro současný stav společnosti, vědy a techniky je typická potřeba týmového charakteru práce, kooperace, vzájemné pomoci a kolektivního řešení problémů. V tradiční škole jsou výukové metody realizovány pomocí hromadného vyučování, čímž je opomíjeno rozvíjení součinnosti žáků, vzájemné spolupráce a skutečného sociálního učení.

Přirozeným a základním prostředím, kde se dítě učí interpersonálním vztahům je rodina. Mnohé z jejích úkolů jsou ale dnes přenášeny na školu, neboť rodina často neposkytuje dostatečný morální základ pro rozvoj dítěte. Na osobnost jednotlivce, na výkonnost a vztah k učení má vliv nejen prostředí školy, ale i vztahy mezi spolužáky a mezi žáky a učitelem. Kladný vztah ke škole velmi ovlivňuje učitel svým přístupem k žákům a volbou metod a prostředků vyučování. Čím lépe dokáže udržet jejich pozornost a zájem, tím lepší budou jejich výkony. Žáci mohou pracovat samostatně, ve dvojicích nebo skupinách. Kooperativní učení umožňuje žákům pracovat společně, naučí se mezi sebou komunikovat, hledat společně smysl a odpovědi. Nebojí se ptát, hledat, poradit ostatním, ani výsledek práce prezentovat před kolektivem. Z důvodu uplatnění v dnešní společnosti kdy často jedním z požadavků zaměstnavatele je schopnost týmové spolupráce je kooperativní učení jednou z metod, jak žáky připravit na reálný svět, kde se nebudou bát vyslovit vlastní myšlenku či názor, ale i přijímat, uznávat a kriticky hodnotit myšlenky druhých.

Práce je rozdělena do dvou hlavních částí. V první, teoretické části se zabývám podstatou a východisky výuky spolupráce ve školách a základy, na nichž spočívá. Vysvětluji pojmy, které souvisí s kooperativním vyučováním, především rozdíl mezi podstatou skupinového a kooperativního vyučování. V druhé půli první části se zaměřuji více na praxi současné školy, na činnost a funkci učitele při kooperativní výuce.

Druhou praktickou část tvoří výzkumné šetření na střední odborné škole s cílem zjistit adaptaci pedagogů na RVP (přesněji na rozvíjení klíčových kompetencí pomocí kooperativní výuky). Prostředkem jsou dotazníky vyplněné pedagogy, interpretace výsledků a konfrontace se stanovenými hypotézami. Konec tvoří shrnutí poznatků z průzkumu a závěr.

Chtěla bych, aby výsledkem práce bylo zachycení rozdílů a případných úskalí mezi pečlivě navrženou teorií a zaváděním do výuky na střední škole, kde je oním mostem pedagog.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Skupina, spolupráce, kooperace

1.1 Pedagogický pohled

Při obvyklém, frontálním vyučování nepředpokládáme vzájemnou spolupráci žáků jako nezbytnou podmínku plnění cílů školní práce. Ve standardních školách se objevují nesystematické pokusy o nácvik skupinové práce většinou v hodinách výtvarné výchovy, tělesné výchovy, v laboratorních cvičeních. V ostatních oblastech je skupinová práce spíše výjimkou. Spolupráce přitom jako každá složitější kompetence vyžaduje soustavný a cílevědomý nácvik. Abychom pronikly do typu vyučování, který pracuje se skupinovými vztahy a spoluprací, zavádíme pojem kooperativní vyučování (z latinského *cooperare* – spolupracovat).

Výuku můžeme v zásadě uspořádat třemi způsoby: kompetitivním, individualizovaným a kooperačním. Individualizovaná forma je založena na nezávislé činnosti žáků v dosahování cílů výuky (vlastním tempem, ve vlastním prostoru); vztah žáka k jinému žákovi není pro vyučování podstatný. Naproti tomu, kooperativní vyučování a kompetitivní vyučování jsou bezprostředně založeny na vzájemných závislostech mezi žáky.

Základními kameny kompetitivního typu výuky jsou konfrontace, soutěž a boj. Hybnou silou žáka je porovnávání se s druhými. Cíle výuky jsou stanoveny tak, aby ho mohli dosáhnout jen ti lepší, pilnější nebo rychlejší. Úspěch jednoho je bezpodmínečně spojen s neúspěchem druhého. Nejedná se o činnost pospolu, ale proti sobě.

Kooperativní forma je postavena na pozitivní vzájemné závislosti žáků. Na rozdíl od kompetitivní formy jsou základem spolupráce a podpora. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny žáků a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. (Kasíková, 2001)

1.2 Psychologický pohled

Pedagogiku a didaktiku kooperativního vyučování bezprostředně ovlivňuje psychologie. Konkrétně psychologie sociální, díky svým teoriím učení, založeným na sociálních vztazích, inspirovala model vyučování založený na spolupráci.

Základním zkoumaným jevem skupin je tzv. skupinová dynamika. Tento pojem zahrnuje více významů, které obsahují: analýzu podmínek vzniku, vývoje a struktury skupin a vnitřních skupinových procesů, dynamické vztahy mezi skupinami; specifickou koncepci učení s různými metodami a postupy, se zřetelem na inovace ve skupinách; souhrn komplexních a vzájemných sil i protisil, působících ve společném sociálním prostředí, ve skupině, jako fungování vztahů ve skupině a mezi skupinami. (Kasíková, 2001)

Formulování kooperace a skupinové dynamiky souvisí s mnohaletými otázkami a výzkumy v oblasti psychologie, které lze stanovit do čtyř základních linií (uvádí Kasíková, 2001, str. 17, podle Johnson 1991):

- vliv přítomnosti druhých na výkon jedince, jevy sociální facilitace
- skupinová efektivita
- vztahy mezi skupinami
- jedinec uvnitř skupiny

První obsáhlé studie, vztahující se systematicky k oblasti vzdělávání a škole založené na tématice kooperativního, kompetitivního a individuálního uspořádání sociálních vztahů, vznikly v 70. letech. Tím byl vytvořen komplexní program výzkumu různých hledisek kooperativního učení. Existují různá metodologická východiska, jejichž jednotným cílem je určení a vymezení jevu kooperace. Za podstatnou pro konceptualizaci kooperace považuje Kasíková práci M. Deutsche (1949), který charakterizuje kooperaci a kompetici (soutěž) jako dvě podoby sociálních situací s různými charakteristikami a s použitím vlastní terminologie charakterizující tzv. vzájemnou závislost. Kooperativní situace jsou pro něj tzv. situace podporující, vzájemné závislosti a vzájemně se podporující interakce.

V soudobé experimentální sociální psychologii je kooperace ústředním motivem teorie nenulových her. Charakterizované existencí alespoň jedné možnosti kombinované volby, kdy oba ze skupiny mohou něco získat nebo ztratit. Kooperace je pak maximalizace, nebo snaha o vzájemný prospěch, nespolupráce naopak snaha maximalizovat rozdíl příjmu ve svůj prospěch. Tento náhled, skrze nenulové hry, přináší nové údaje o lidské interakci, je však otázkou, zda se uplatní i mimo laboratorní podmínky, ve vzdělávací praxi. (Kasíková, 2001)

1.3 Terminologie

Učení je poměrně trvalá změna v potenciálním chování jedince v důsledku zkušenosti. (Fontana, 1997, str. 146)

Vyučování je forma cílevědomého a systematického vzdělávání a výchovy dětí, mládeže a dospělých. (Kasíková, 2007, str. 121). Vyučování je celistvý proces s vnitřními vztahy jeho základních prvků, kterými jsou cíle vyučování, obsah (učivo), součinnost žáka a učitele, metody a organizační formy výuky. Postupem vývoje praxe i teorie didaktiky se utvářely různé koncepce vyučování, vyplývající z podmínek poplatných historické době. V současnosti jsou nejvýznamnější didaktické teorie, které odmítají jednostranný výcvik, při němž si žáci osvojují hotové vědomosti, které nejsou výsledkem jejich vlastní činnosti. Chápou učení jako aktivní proces subjektu (žáka), v němž sám konstruuje své vědění, poznatkovou síť, na základě dříve zpracovaných informací. Zároveň se výuka stále více zaměřuje na všechny dimenze lidského života, což vychází z předpokladu, že škola musí připravovat žáky na život ve společnosti, která je velmi dynamická, v níž je mnoho nejistot, nových a nepředvídatelných událostí. (Skalková, 2007)

„Organizační forma výuky je uspořádání vyučovacího procesu, vytvoření prostředí a způsob organizace činnosti žáků a učitele při vyučování.“ (Václavík, 2002, str. 293) Každá forma výuky má svůj vývoj, rozšíření a vhodnost použití ve škole. Její spojení s vhodnými metodami je podstatou splnění cílů výuky. V rámci uspořádání jsou důležitá dvě hlediska: kde pracujeme (tradiční třída, specializovaná učebna, přiro-

zené prostředí, domácí prostředí,... Druhé hledisko je, s kým pracujeme – individuální, nebo hromadná výuka (popřípadě skupinová, párová, apod.) a do jaké míry je podporována spolupráce žáků (kooperace). Druhy organizačních forem výuky jsou: individuální výuka, hromadná, individualizovaná, diferencovaná, skupinová a kooperativní, projektová, týmová výuka a otevřené vyučování.

Hlavním nedostatkem hromadného frontálního vyučování je nepřizpůsobování individuálním potřebám a zájmům žáků. Organizační formou, která tento nedostatek eliminuje je skupinové vyučování. (Václavík, 2002)

Skupina: V terminologii sociální psychologie není skupina náhodným a přechodným shlukem jedinců. Skupina se vyznačuje zjevnými znaky skupinového uvědomění, skupinové solidarity (Mechlová, Horák, 1986). Podle Schäfferse (citováno z Belz, str. 38): „*Skupina má určitý počet členů, kteří jsou za účelem dosažení společného cíle po delší dobu účastni relativně kontinuálního komunikačního a interakčního procesu a vyvíjejí pocit sounáležitosti.*“ Skupina je určitý počet osob, které společně usilují o nějaký cíl. Opačnými pojmy jsou dav a masa (Belz, Siegrist, 2001).

1.4 Rozdíl mezi skupinovou prací a kooperativní výukou

Skupinové vyučování je organizační formou výuky, kde se vytvářejí malé skupiny žáků, vytvořených podle různých kritérií (obtížnost úkolu, charakter činnosti, výkon nebo učební tempo), které spolupracují při řešení společného úkolu. Vztahy, které se vytváří mezi žáky ve skupině i mezi učitelem a žáky ovlivňují nejen průběh intelektuálních procesů, ale i utváření názorů a postojů na vztahy mezi lidmi (kooperativní dovednosti). Tato forma rozšiřuje možnosti tradiční výuky a může přinášet dobré výsledky v oblasti rozvoje žákovy samostatnosti při řešení výukových problémů, jejich aktivizaci ve vyučování a všeobecné komunikativnosti.

Sociální dimenze vyučování je zdůrazněna v pojetí kooperativní výuky. Ta je založena na principu spolupráce při dosahování cílů. Řešitelé jsou vedeni k tomu, aby si dokázali rozdělit sociální role, naplánovat si celou činnost, rozdělit si dílčí úkoly, naučit se radit si, pomáhat, sladovat úsilí, kontrolovat jeden druhého, řešit

dílčí spory, spojovat dílčí výsledky do většího celku a hodnotit přínos jednotlivých členů. „Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativního vyučování jsou tedy sdílení, spolupráce a podpora.“ (Kasíková, 1998, str. 27) Tyto znaky jsou hlavními podmínkami úspěšného sociálního učení a rozvoje osobnosti i celé společnosti

Pojem kooperativní a skupinové vyučování nelze ztotožňovat. Skupinová forma vyučování ale podstatně přispívá k realizaci kooperativního charakteru vyučování. (Skalková, 2007, str. 224–228)

1.5 Znaky kooperativního učení

Smyslem kooperativního učení je posílení jedince, po lekcích organizovaných kooperativním způsobem by měli být žáci schopni zvládat podobné úkoly sami. Kooperativní výuka není totožná s prostým rozdělením žáků do skupin. Ve skupinové práci mohou žáci pracovat na společném úkolu, hovořit spolu a přesto nejde o kooperaci. Kooperace má jasná pravidla a ze skupinového typu výuky dělá skutečné kooperativní učení následujících 5 elementů.

Dělení podle Kasíkové (2007, s. 184–185)

- Pozitivní vzájemná závislost: Vytváří se na základě propojení činností žáků tak, že nemohou jako jednotlivci v úkolu uspět, pokud neuspějí jako celek. Je tedy nutný společný cíl, který musí zvládnout všichni ve skupině.
- Interakce tváří v tvář: Pokud se mají projevit žádoucí sociální vlivy podporující učení, žádoucí kognitivní i interpersonální dovednosti, je třeba pracovat v malých, nejlépe dvou až šestičlenných skupinách.
- Osobní odpovědnost: Výkon každého jedince je zhodnocen a využit pro celou skupinu; všichni členové profitují z kooperativního učení. Jedinec by měl prokázat, že se prostřednictvím spolupráce učil.

- Interpersonální a skupinové dovednosti: Členové skupiny by se měli znát, věřit si, komunikovat jasně, akceptovat a podporovat jeden druhého, řešit konstruktivně konflikty.
- Reflexe skupinové činnosti: efektivita je závislá na tom, zda a jak skupina reflektuje svoji činnost, jak ji popisuje a činí rozhodnutí o dalších krocích (co nechat, co změnit). To vede ke dvojímu efektu: jednak se žáci učí kooperativním dovednostem a udržují dobré pracovní vztahy, jednak tato reflexe zabezpečuje to, čemu se říká myšlení na metakognitivní úrovni (myšlení o myšlení).

1.6 Typy kooperativní výuky

Strategie ve vyučování se mnohou odlišovat podle typu kooperace, na které jsou založeny. Z tohoto hlediska hovoříme o dvou typech kooperace. Kooperace jako nápomoc a kooperace jako vzájemnost.

- Nápomoc: Hlavním rysem je vzájemná pomoc jeden druhému. Žáci se učí od sebe navzájem. Skupina pak nejen prezentuje práci jako celek, ale každý člen představuje určitý díl vlastní práce. Přínos kooperativního učení se projeví, jsou-li zapojeni všichni žáci do smysluplného učení prostřednictvím úkolů v sociálním kontextu.
- Vzájemnost: Podstatou je zde dosažení skupinového cíle. Žáci spojí své síly a prostředky a jsou zodpovědní za celek práce. Mezi skupinami ve třídě by neměla panovat rivalita, protože se všichni podílí na dosažení společných cílů. (Kasíková, 1997, s. 32–34)

2 Kooperace ve škole

2.1 Historická východiska

Tématika kooperativního vyučování je vnímána spíše ve spojení s vzděláváním a vyučováním 20. stol, ale jeho principy můžeme nalézt mnohem dříve. Idea spolupráce k zvládnutí učební látky se objevuje už ve spisech Aristotela, Platona, později u T. Akvinského, J. A. Komenského až u J. J. Rousseaua a B. Franklina.

Asi nejvíce je zmiňován tzv. tutoring (jeden žák učí druhého žáka). Ve středověku byla tato metoda omezeně využívána v praxi německých a španělských škol. Větší důraz na kooperativní učení ale kladla spíše západní část světa. Ve střední Evropě panovala pouze masová výuka, která byla založena na individuálním učení.

J. A. Komenský v 17. století uvažoval o zařazení žakovských pomocníků, neboť už byl přesvědčený, že tento způsob učení neslouží pouze jako pomoc učiteli, ale je prospěšný i pro ty, kteří učí a kteří jsou učeni.

Sklonek 19. století je silně poznamenán vlivem herbartistických tradic (Johann Friedrich Herbart: Zabýval se celou řadou didaktických otázek, platných i v dnešní době. Rozšíření jeho myšlenek se však objevilo až po jeho úmrtí, což mělo za následek jednostranné vyložení vedoucí k přílišnému formalismu ve výuce a přemíře poznatků v osnovách. To se projevilo v potlačování iniciativy žáků, přílišném důrazu na jednostranné klasické vzdělávání s prostředky příkazů, zákazů a trestů). Spolupráce žáků tak byla odsunuta na okraj pedagogického zájmu.

Počátek 20. století přinesl v pedagogické teorii i praxi změnu související s celkovým společenským vývojem. Evropští reformátoři se snaží o obnovu vztahu učitele a žáka, která se dá definovat jako opoziční k předchozímu tradicionalismu a formalismu. V zásadě stále převažuje důraz na individualismu a samoučení, ale posilují se i teoretické linie vedoucí ke spolupráci při výuce. Důsledkem důrazu na dětskou přirozenost a individualitu je vidění dítěte v kontaktu s jinými bytostmi. V první polovině 20. století se proto stále častěji přihlíží k nutnosti sociální pedagogiky. Učení, které má být založeno na individuální zkušenosti zahrnuje i zkušenost získanou skrze ostatní, v různých skupinách, skrze sociální vztahy. Skupiny ve třídách se tedy začali objevovat, ale pouze v podobě prostého rozdělení třídy na menší skupinky. Rozhodně se nemohlo mluvit o kooperaci. Jednalo se pouze o skupinovou činnost, která byla prostředkem individualizovaného učení, které bylo jedním z hesel reformní školy. Ta považovala skupinové vyučování za výchovný moment a formování mravního chování, ne jako vzdělávací záměr.

Druhá polovina 20. století je jednoznačně zlomová pro práci se skupinovými procesy v pedagogice. Ve velké míře je to vlivem společenských změn souvisejících s vědeckotechnickým rozvojem, vývojem sociální psychologie a nutnosti prosazení sociální výchovy ve výuce. Novým impulzem vyučování bylo uplatnění vzájemné interakce žáků mezi sebou, který vyhovoval kolektivní výchově, přesto byl zatím potlačen a opomíjen jako vhodný prostředek účinného vzdělávání.

V našem prostředí se tematika spolupracujícího vyučování objevila jako důsledek snah o vyrovnání se se stoupajícími nároky na vyučování v polovině 60. let. Bylo chápáno jako inovativní tendence socialistické pedagogiky. Hromadné vyučování je kritizováno, protože zanedbává sociální vztahy, je založeno pouze na interakci žáka a učitele a přehlíží vztahy mezi žáky navzájem.

V 70. letech se skupinové vyučování dostává do školsko-politických dokumentů jako zásadní inovace vyučovacího procesu. Jsou publikovány obsáhlé studie, vztahují se k oblasti kooperativního uspořádání sociálních vztahů. Didaktika skupinové činnosti funguje jako obohacení celkové teorie vyučování. Mění se struktura učební činnosti, kde se osvojování nových informací děje paralelně s řešením problému. V souvislosti s realizací skupinové práce se řeší další otázky podmínek zavádění do škol (problém navyklých postojů).

Na konci 80. let se již dá říci, že tematika skupinové činnosti je běžnou součástí didaktických výkladů. Přestože je považována za důležitou, stále ale není systematicky rozpracována. V této době je skupinová práce stále hodnocena jako forma výuky, která v praxi nezdolala a patří mezi tzv. netradiční způsoby výuky.

V 90. letech se pedagogické myšlení oživuje názorovou pluralitou. Řada nových koncepcí funguje paralelně, vzniká více programů fungování škol. Realizuje se jak řada možností převzatých ze zahraničí, tak tradiční především předválečné didaktické myšlení. Téma sociálních vztahů se ukazuje jako prioritní. V souvislosti s reformami uvnitř škol, se znovu objevuje kritika vyučování, postavena na receptivním způsobu výuky. Stejně jako otázky neuspokojivých mezilidských vztahů a psychického zdraví. (Mechlová, Horák, 1986)

Kooperace a kooperativní vyučování se dnes už automaticky objevují v metodické literatuře pro učitele, jako možný prostředek dosažení vyučovacích cílů. Jako inovativní způsob vyučování v nových školách, jako součást moderních programů. Dalším stupněm jejího rozvíjení je však zařazení do Rámcových vzdělávacích programů. Neměla už by tedy být „dobrovolným“ netradičním zpestřením výuky, ale přirozenou součástí každého školního vzdělávání.

2.2 Současná škola, kooperace v RVP

V současné době prochází české školství velkými změnami a inovacemi nejen v přístupu k výuce, ale i k jejímu plánování. Dřívější osnovy nahradil Rámcový vzdělávací program, podle něž si školy připravují své vlastní vzdělávací programy, které budou lépe vyhovovat podmínkám v regionu i potřebám žáků. RVP pro střední odborné školy jsou závazným dokumentem pro všechny školy poskytující střední odborné vzdělávání. Pro samotné téma této práce je zde podstatné, že zatímco dříve byla kooperace pouze dobrovolným cílem, kterým si pokrokový pedagog mohl zpestřit výuku, dnes je spolupráce, komunikace a společné řešení problémů součástí klíčových kompetencí, tedy i RVP. Učitel je tedy povinen kooperaci ve výuce uplatňovat jako součást školního vzdělávacího programu.

Nový pohled na fungování školy je i v posílení pedagogické autonomie. RVP totiž stanovuje pouze požadované výsledky vzdělávání a nezbytné prostředky pro jejich dosažení. Učitel tak má větší svobodu, zároveň ale i větší zodpovědnost při naplňování stanovených kompetencí. Musí sám hledat konkrétní způsoby, jak daných výstupů dosáhnout. Otvírá se tak prostor pro mezipředmětové vztahy, projekty, skupinovou i kooperativní výuku. Samotné učivo tak již není cílem vzdělávání, ale dalším prostředkem pro dosažení požadovaných výstupů. (www.zpd.nuov.cz/RVP)

2.2.1 Klíčové kompetence

Vzdělávání podle RVP je vymezeno prostřednictvím cílů, kompetencí a výsledků vzdělávání.

Klíčové kompetence jsou soubor požadavků na vzdělání, zahrnující vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a pracovní uplatnění. Jsou univerzálně použitelné v různých situacích. Ve výuce se neváží na konkrétní vyučovací předměty, lze je rozvíjet prostřednictvím všeobecného i odborného vzdělávání, v teoretickém i praktickém vyučování, ale i prostřednictvím různých dalších aktivit doplňujících výuku, kterých se žáci sami aktivně účastní. (<http://www.nuov.cz>)

Jinými slovy jsou kompetence schopnosti přesahující hranice profese, respektive předmětu. Klíčové kompetence nestojí vedle sebe odděleně, naopak, prolínají se a mají nadpředmětovou podobu.

Proč klíčové kompetence?

H. Belz a M. Siegrist (2001) ve své knize uvádí výsledky výzkumu, který proběhl ve Švýcarsku v roce 1995. Z 682 inzerátů na pracovní místa v jistém švýcarském deníku požadovali inzerenti tyto klíčové kompetence:

- komunikativnost a kooperativnost,
- schopnost řešit problémy a tvořivost,
- samostatnost a výkonnost,
- odpovědnost,
- schopnost uvažovat a učit se,
- schopnost zdůvodňovat a hodnotit.

Jelikož jedním z cílů, o které RVP usiluje je lepší uplatnění absolventů středního odborného vzdělávání na trhu práce, požadavky které jsou v RVP obsaženy musí nutně vycházet z požadavků trhu práce. Výše uvedené kompetence jsou tedy přirozeně zahrnuty mezi kompetencemi RVP.

Pokud mám vyzdvihnout kompetence z RVP, v nichž se kooperativní výuka odráží nejvíce, jsou to:

- kompetence k řešení problému,

- spolupracovat při řešení problému s jinými lidmi,
- komunikativní kompetence,
- vyjadřovat se přiměřeně účelu jednání a komunikační situaci v projevech mluvených i psaných a vhodně se prezentovat,
- formulovat své myšlenky srozumitelně a souvisle, v písemné podobě přehledně a jazykově správně,
- účastnit se aktivně diskusí, formulovat a obhajovat své názory a postoje,
- dodržovat jazykové a stylistické normy i odbornou terminologii,
- zaznamenávat písemně podstatné myšlenky a údaje z textů a projevů jiných lidí (přednášek, diskusí, porad apod.),
- vyjadřovat se a vystupovat v souladu se zásadami kultury projevu a chování,
- dosáhnout jazykové způsobilosti potřebné pro pracovní uplatnění dle potřeb a charakteru příslušné odborné kvalifikace (např. porozumět běžné odborné terminologii a pracovním pokynům v písemné i ústní formě),
- personální a sociální kompetence,
- reagovat adekvátně na hodnocení svého vystupování a způsobu jednání ze strany jiných lidí, přijímat radu i kritiku,
- ověřovat si získané poznatky, kriticky zvažovat názory, postoje a jednání jiných lidí,
- pracovat v týmu a podílet se na realizaci společných pracovních a jiných činností,
- podněcovat práci týmu vlastními návrhy na zlepšení práce a řešení úkolů, nezaujatě zvažovat návrhy druhých,
- přispívat k vytváření vstřícných mezilidských vztahů a k předcházení osobním konfliktům, nepodléhat předsudkům a stereotypům v přístupu k druhým,
- občanské kompetence a kulturní povědomí,
- jednat odpovědně, samostatně a iniciativně nejen ve vlastním zájmu, ale i ve veřejném zájmu,

- dodržovat zákony, respektovat práva a osobnost druhých lidí (popř. jejich kulturní specifika), vystupovat proti nesnášenlivosti, xenofobii a diskriminaci,
- jednat v souladu s morálními principy a zásadami společenského chování, přispívat k uplatňování hodnot demokracie,
- uvědomovat si – v rámci plurality a multikulturního soužití – vlastní kulturní, národní a osobnostní identitu, přistupovat s aktivní tolerancí k identitě druhých.

Jak jsem se již zmínila výše, klíčové kompetence se prolínají, a proto se kooperace může projevit i v jiných kompetencích. Například jsem neuvedla kompetence k učení, ale v praxi je jasné, že skupina žáků nemůže úspěšně spolupracovat, pokud její členové nemají pozitivní vztah k učení, neumí si k němu vytvořit vhodné podmínky nebo zpracovávat a sdílet informace. Stejně tak v kompetencích k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám je kooperace vhodným prostředkem k tréninku vhodné komunikace se zaměstnavatelem a prezentace svých odborných potenciálů. Společnou práci na projektu nebo rolovými hrami (metody kooperativní výuky, které uvádím v dalších kapitolách) získá žák reálnou představu o pracovních podmínkách a o podstatě podnikání. V podstatě se dá říci, že kooperativní výuka najde uplatnění v každé klíčové kompetenci RVP SOV, neboť jedním z hlavních cílů kompetencí je uplatnění ve společnosti, stejně jako cíle kooperativní výuky. (RVP SOV, www.rvp.cz)

2.2.2 Průřezová témata

Vedle dalšího vymezuje RVP i průřezová témata, která nespádají pod konkrétní předmět, ale odrážejí aktuální témata současného světa a společnosti. Zahrnutí do výuky (napříč předměty) pomáhá rozvíjet osobnost žáka, jeho vztah ke společnosti a k prostředí. Dotváří jeho sociální vztahy a mravní názory. Směřují ke stejným cílům jako kooperativní výuka. Ta se nejvíce odráží v průřezovém tématu **Občan v demokratické společnosti**. K výuce k demokratickému občanství je důležité, aby

žáci měli rozvinuté klíčové kompetence, které jsem uvedla výše, vedle nich by ale žáci měli být vedeni i k hledání kompromisů mezi osobní svobodou a sociální odpovědností, ke kritické toleranci. Měli by umět jednat s lidmi, diskutovat o kontroverzních otázkách, hledat kompromisní řešení, být ochotni se angažovat nejen ve vlastní prospěch, ale i pro veřejné zájmy, vážit si hodnot vytvořených jinými lidmi. Jednou z důležitých podmínek pro výuku k demokratickému učení je samotné klima školy, přátelské vztahy mezi žáky a učiteli, mezi žáky navzájem, ale i mezi školou a širší společností, rodiči a veřejností.

Dalším průřezovým tématem, ve kterém se uplatní kooperativní výuka je **Člověk a svět práce**. Pro absolventa není důležité pouze to, aby byl přeplněný vědomostmi, ale aby se uměl úspěšně prosadit na trhu práce, uměl uplatnit svoje práva a dovednosti. Výuka kooperace mu pomůže ke schopnosti pracovat s a sdílet informace, verbálně komunikovat při jednáních a identifikovat a formulovat vlastní priority mezi ostatními.

Velmi podstatným tématem je **Informační a komunikační technologie**. Zpracovávání informací prostředky informačních a komunikačních technologií se stává významnou ekonomickou aktivitou, která proniká do většiny pracovních sektorů. Schopnost tyto prostředky ovládat ale zdaleka nesouvisí pouze s odborným využitím, ale s komunikací a s prací s informacemi obecně. V současné době, v záplavě informací je pro žáka více než nutné, aby byl schopný sám kriticky hodnotit a zpracovávat zdroje. Stejně tak s narůstající anonymitou v síti internet, s možnostmi navazování většího počtu kontaktů a zároveň „veřejného“ života na internetu je nutné žáky vést k odpovědnosti za své činy a názory, k úctě k sobě samému, k uvědomění si pozitiv spolupráce s lidmi, kterým může důvěřovat. (RVP SOV, www.rvp.cz)

3 Žák a kooperativní učení

Tímto tématem se zabývá jiná BP, proto nebudu téma rozvádět.

4 Učitel ve výuce

Pokud bychom chtěli charakterizovat učitele, nejspíše se nám to nepovede, protože je především pořád člověk s určitými zájmy, osobnostními vlastnostmi a schopnostmi. Zároveň je to ale odborník, v jehož profesi je stěžejním bodem všestranně rozvíjet osobnost žáků. Jeho základem pro vztah se žáky je ale především jeho osobnost. Schopnost rozpoznat co žáci potřebují, jak jim pomoci, pochopit jejich problémy a následně vhodným způsobem řešení aplikovat v praxi je důležitou součástí fungujícího vztahu mezi žákem a učitelem.

Učitel byl vždy ve společnosti velmi sledovanou a kritice podrobovanou osobou. Požadavky na něj nebyly kladeny pouze v rámci vzdělávací profese, ale především na jeho osobnost. I dnes musí být neustále ve střehu před sebemenším zaváháním, neboť je pod drobnohledem nejen žáků a školy, ale i rodičů a respektive celé společnosti. Z jednoho hlediska si samozřejmě takového „perfektního“ učitele přejeme všichni, neboť žákům nepředává pouze své vědomosti, ale i svůj osobnostní a společenský vzor, na straně druhé je tím tento učitel vystaven neustálému tlaku, který může vyústit ve zkratové chování a jeho vztah k žákům tím může být citelně narušen.

Dá se říci, že v dnešní době panuje větší míra volnosti pro učitelskou profesi, díky demokratičtějšímu smýšlení společnosti. Bohužel ale na druhé straně panuje větší míra medializace, což může vést k zobecňování chyby jedince a ztrátě přirozené autority učitele. Tím je proto ještě důležitější, aby byl každý učitel stabilní a silnou osobností a dokázal si vybudovat se svými žáky pevný a fungující vztah.

4.1 Požadavky na učitele

Požadavků na učitele je samozřejmě velké množství a sjednotit jejich výčet je obtížné. Použiji tedy některé nejdůležitější podle J. Čápa (2001)

- vzdělávat žáky (zprostředkovat jim vědomosti, dovednosti a způsoby myšlení)
- vychovávat žáky (rozvíjet jejich osobnost podle individuálních rozdílů)
- ovládat svůj vědní obor

- organizovat vlastní různorodou činnost
- komunikovat se žáky, rodiči, učiteli a nadřízenými
- sledovat dění ve společnosti a v adekvátní míře se ho účastnit
- dbát o své tělesné a duševní zdraví

S rychlými změnami společnosti se učitelům přidávají stále nové požadavky vedle prostého předávání vědomostí. Pedagog by vlastně měl být jakýsi všestranný nadčlověk. Citlivý psycholog, zadatný pedagog, vyjednaváč, statistik, formalista a neúnavný kreativec. A tak se může stát, že k vlastnímu vyučování svého oboru se nedostane přes neschopnost zvládnout ostatní požadavky. Od učitele se očekává kompenzace obecných problémů celé společnosti. Se zvyšováním autonomie školy se požaduje větší iniciativa, tvořivost, samostatnost, flexibilita, zodpovědnost až po zvládnání nových vzdělávacích technologií. Je požadováno méně dominantní vedení, efektivnější komunikace, změnil se vztah mezi učitelem a žáky. Učitel se musí více účastnit na volnočasových aktivitách studentů a mimoškolních akcích a umět partnersky komunikovat s rodiči. Proto je samozřejmě neodmyslitelná schopnost zvládat neustálý psychický tlak

4.2 Role a činnost učitele v kooperativním učení

Jak jsem již napsala výše, pedagogická profese se mění. Nejen požadavky na osobnost učitele, ale samotná jeho role. Samotný princip kooperace je samozřejmě ve spolupráci dětí, rozhodně to ale neznamená vyloučení učitele z řízení vyučování. Jeho řídicí funkce se ale změnil na jakéhosi konzultanta a manažera. Podle H. Kasíkové (1994, str. 52–56) se činnost učitele dá rozdělit na tyto základní úkony:

- Určuje cíle vyučování: Nejedná se pouze o cíle věcné, ale i o ty spojené s kooperativní dovedností (je třeba plánovat je záměrně)
- Rozhoduje o velikosti skupin: Velikost skupiny je přizpůsobena charakteru úkolu, času k jeho dokončení, ale i stupni zvládnání kooperativních dovedností.

- Přiděluje žáky do skupin: Znamená to rozhodnutí o homogenitě nebo heterogenitě skupiny.
- Rozděluje role ve skupině: Role přispívají k závislé činnosti členů, jsou propojené a doplňují se.
- Mění a přizpůsobuje uspořádání třídy: Je třeba podpořit interakci žák – žák. Jako optimum je uváděn kruh. Jednotlivé skupiny by se měli co nejméně rušit.
- Plánuje učivo, aby podpořil pozitivní vzájemnou závislost:
 - závislost daná materiálem: každá skupina dostane pouze jednu kopii materiálu a musí s ní společně pracovat
 - informační závislost: každý člen má jiný informační zdroj, úkolem skupiny je zkompletovat části učiva
 - tlaky zvnějšku: je možná meziskupinová soutěž
- Vysvětluje úkol:
 - tak, aby byl jasný všem žákům
 - aby byly zřetelné cíle vyučování, dává do souvislosti to, co má být naučeno s tím, co již osvojeno je
 - definuje důležité pojmy, vysvětluje operace a úkony, které budou potřeba
 - přesvědčuje se otázkami o připravenosti žáků plnit úkol
- Vysvětluje kritéria úspěchu: Je nutné je stanovit před začátkem činnosti skupin. Úspěch jedné skupiny ale nemá být podmíněn neúspěchem druhé skupiny.
- Vytváří pozitivní vzájemnou závislost: Ta je daná cílem a hodnocením.
- Podporuje zájem celé skupiny, aby i „nejslabší“ člen úkol zvládl.
- Poskytuje skupinovou odměnu jako plnoprávnou součást vyučování.
- Vytváří individuální odpovědnost: hodnotí úroveň výkonu každého člena, členové skupiny se hodnotí navzájem.
- Vytváří meziskupinovou kooperaci: kooperace se rozšíří ze skupin na celou třídu.

- Specifikuje požadované chování: Klade důraz na znaky kooperativního chování, začíná od nejjednodušších (zůstaň u své skupiny, neruš ostatní) a později se dostane k dalším (pozorně naslouchej, povzbuzuj ostatní, kritizuj myšlenky, ne nositele,...)
- Pozoruje činnost žáků ve skupině: je možné použít pozorovací arch, výsledky jsou využity po skončení práce skupin a při schůzkách s rodiči.
- Asistuje při plnění úkolu: ujasňuje konstrukci, zpřesňuje pojmy.
- Zasahuje do utváření skupinových dovedností: jen ve chvílích nezbytně nutných, kdy žáci pomoc bezprostředně potřebují. Navrhuje efektivnější postupy spolupráce.
- Uzavírá lekci: sumarizuje základní myšlenky, odpovídá na závěrečné otázky
- Hodnotí žákovo učení: prostředkem je předem stanovený seznam kritérií. Předmětem je nejen věcné, ale i sociální učení.
- Hodnotí, jak fungovala skupina: Úspěšné dokončení úkolu a vybudování konstruktivních vztahů spolupráce pro započetí příštího úkolu.

Zdánlivě se zdá, že úkolů pro učitele je mnoho, ale většina z nich je plněna automaticky samotnou výukou.

5 Plánování, realizace a hodnocení kooperativního učení

Myslím, že obecné principy a teorie kooperativního vyučování jsem v předchozích kapitolách dostatečně objasnila. Dále bych se tedy chtěla zabývat realizací a konkrétními metodami, které by měl učitel ovládat. Tím, na co by měl učitel myslet a jak by měl postupovat při výuce.

Základem je samozřejmě vytvoření vhodných podmínek a předpokladů pro rozvoj spolupráce. Rozhodně jde při vytváření vhodného kooperativního prostředí o víc, než o přestavění nábytku ve třídě. Obecně je shrnuje E. Číhalová a I. Mayer (1999, str. 20–22) takto:

- Vnitřní předpoklady:

- k nácviku komunikace a spolupráce je třeba zaujmout postoj jako k jednomu z rozhodujících cílů učitelského snažení,
- přijmout hledání a otázku jako základní atributy poznávání, dialog a diskuzi jako základní metody poznávání,
- změnit vlastní roli učitele z „předavatele moudra“ v „průvodce při hledání a poznávání“,
- proces „aktivního hledání“ považovat za podmínku celoživotního sebevzdělávání, úspěchu jednotlivce i společnosti,
- v aktivní spolupráci žáků ve skupinách i dvojicích vidět model celoživotní týmové činnosti občanů.
- Materiální předpoklady:
 - realizovat takové uspořádání učebny, které umožní vizuální kontakt žáků z očí do očí při dialogu i při běžné diskuzi,
 - pracovištěm učitele učinit celou učebnu: pracovní stolky skupin žáků i prostor, ve kterém probíhá diskuze, s důrazem na vymezení prostoru učitele mezi žáky a nikoliv před žáky,
 - vytvořit oddělená pracoviště pro skupiny žáků,
 - v učebně shromáždit a žákům zpřístupnit všechny nutné pomůcky pro práci skupin, zejména základní encyklopedickou literaturu v rozsahu učiva daného stupně školy, atlasy, slovníky, magnetofon, projektor, měřidla, modely, apod.
 - Uvolnit pracovní stolky skupin od všeho zbytečného zřízením odkládacích prostorů přímo v učebně.
- Vnitřní předpoklady ve vztazích a způsobech jednání ve třídě:
 - vytvoření duchovního prostředí vzájemné důvěry a úcty mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem jako předpokladu smysluplné spolupráce společného hledání i neformální společné diskuze,
 - vytvoření jistoty bezpečí žáků před posměchem, zneuznáváním, odsouzením, špatným hodnocením či jakýmkoliv dalším nepříznivým důsledkem vyslovení i nezvyklého vlastního názoru, postoje, přesvědčení,

- vytvoření pocitu rovnosti všech jak při práci ve skupině, tak ve vzájemné diskuzi či v dialogu,
- vytvoření partnerských vztahů mezi učitelem a žáky, vztahů opřených o přirozenou autoritu a oproštěných ode všech projevů moci a autority vnější.
- Základní předpoklad metodický:
 - učitel si musí uvědomovat, že každé slovo, které mohli vyslovit žáci, každé sdělení informace, kterou mohli nalézt sami, každý proslov, který mohl být nahrazen diskuzí žáků, to vše brání rozvoji osvojení komunikačních a spolupracovních kompetencí ve třídě.

5.1 Cíle kooperativního učení

Cíl je chápán jako předpokládaný závěr lidské aktivity. „Cílem vyučování chápeme zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel v součinnosti se žáky směřuje. Tento výsledek je vyjádřen ve změnách, jichž se prostřednictvím vyučování dosahuje ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech žáků, v utváření jejich hodnotové orientace i v jejich osobnostním rozvoji.“ (Skalková, 2007, str. 119) Ve vyučování může mít cíl mnohostranné funkce. Cíle kooperativního učení jsou dvousložkové: rozvinout učení jednotlivce a vytvářet sociální dovednosti. Jako příklady funkcí cílů kooperativního učení uvádí Kasíková (2001, str. 89) tyto:

- směřují pozornost k rozvoji všech úrovní osobnosti,
- slouží jako výchozí bod k výběru obsahů, které mohou naplnit komplexnost učebního procesu,
- jsou úvodním bodem úvah, jaké způsoby učení povedou nejspolehlivěji k jejich dosahování,
- jsou kritériem pro hodnocení účinnosti společné činnosti.

Dlouhodobým cílem je, jak už jsem zmínila, mnohostranný vývoj jedince. Tento dlouhodobý cíl určuje cíle jednotlivých vyučovacích hodin nebo celků.

5.1.1 Cíle kooperativních učebních skupin

Ve skupině by práce měla probíhat na dvou úrovních, úkolové a socio-emocionální, které se navzájem podporují. Ty jsou dosahovány charakterem úkolů a technik, které jsou použity. Mám dojem, že učitelé, pro které je skupinové vyučování novinkou, se v prvotním nadšení zatím více zaměřují na rozvoj sociální stránky. Myslím, že je ale nutné nezapomínat přitom na samotnou oborovou výuku. Socio-emocionální a úkolové cíle jsou stejně důležité. Následně uvádím typy úkolových a socio-emocionálních cílů podle Kasíkové (2001, str. 91):

- úkolové:
 - vlastní vyjádření k látce
 - posuzování idejí ve vztahu k jiným idejím
 - zkoumání předpokladů
 - pozorné naslouchání
 - tolerování dvojznačnosti
 - sledování vyučování
 - porozumění textu
 - měření žákova pokroku
- socio-emocionální:
 - větší senzitivita k druhým
 - posuzování sebe sama ve vztahu k druhým
 - povzbuzování sebedůvěry
 - osobnostní rozvoj
 - dávání podpory
 - stimulace k další práci
 - hodnocení žákovských pocitů z výuky

5.1.2 Práce s cílem v kooperativním učení

Nejdůležitějším elementem v propojování cílů kooperativní výuky je pozitivní vzájemná závislost a její zapojení do výuky. Způsobem, jak jí ve skupině vytvořit je stanovení společného cíle: jedinec dosáhne svého cíle tehdy, dosáhne-li jej i skupina, skupina splní cíl, pokud jej splní i jednotlivec. Jak jistě každý učitel ví, jed-

ním z nejdůležitějších bodů je mít jistotu, že je cíl pro všechny jasně vyznačen, že každý rozumí, k čemu má směřovat a co se od něj očekává. V kooperativní výuce musí být navíc patrné, že se jedná o společný cíl, ke kterému mají směřovat jak skupina. A zároveň zdůraznit nejen nutnost obsahového splnění, ale i prokázání sociálních dovedností při práci na úkolu.

Od cílů výuky jsou odvozeny metody práce, zadávané úkoly. Viz. kapitola 5.2

5.2 Metody a úkoly

Stejně jako cíle, i úkoly mohou být stejné jako při individuální nebo celotřídní práci. Spojením s další modifikací pro kooperativní vyučování však může přinést větší využití potenciálu a splnění více vzdělávacích cílů než pouhé zvládnutí učiva (například uvědomění si více možností řešení jednoho problému, rozvoj dovednosti argumentace apod.).

Konkrétní typy úkolů a metod vhodných pro skupinovou práci:

- sběr informací (vyhledávání, sdělování, třídění)
- diskuze (probíhá s občasnou účastí učitele, může vést ke zvýšení individuálního porozumění, osvětlení názorů, vzájemnému naslouchání, obhajobě vlastního názoru)
- řešení problému (konstruktivní interakce založena na diskuzi alternativ)
- návrh a tvorba konkrétního produktu (liší se od řešení problému tím, že výsledkem je konkrétní produkt, společné dílo, skupiny jsou na sebe vázány)
- simulace (hra na reálné situace, žáci reagují a myslí zcela volně, pokud mají role, jedná se o rolovou hru)
- rolové hry (přidělení rolí, odráží různé pohledy na jednu otázku, uvolnění žáka „pod maskou“)

Výběr vhodného cíle a metody je klíčovým úkolem učitele v kooperativním učení. Jako pomůcku pro ověření, že vybral správně, by si měl odpovědět na několik otázek. Přinese v tomto úkolu práce ve skupině lepší výsledky, než jiná forma vý-

uky? Je úkolu otevřen tak, aby poskytl možnost různých pohledů na řešení? Dosáhne žák pomocí úkolu vyšší úrovně, než kdyby na něm pracoval samostatně? Rozvíjí úloha i sociální dovednosti? Odpovídá úkol úrovni vědomostí a schopností žáků?

Nejspíš se každý setkal s odmítavými postoji některých pedagogů, že jejich předmět není pro kooperativní výuku vhodný. Kasíková ale uvádí, že proběhly výzkumy, které prokázaly, že kooperativně lze uspořádat úkolové situace ve všech vyučovacích předmětech a jsou navrženy celé systémy pro určité předmětné oblasti (například Mechlová, Horák, 1986). Kooperace se dá i výrazně uplatnit v tzv. projektových úkolech, které jdou napříč předměty. (Kasíková, 2001)

5.3 Řízení kooperativní výuky

Již v předchozích kapitolách jsem uvedla, že se role učitele změnila. Ale ačkoliv funguje spíše jako konzultant, výuku musí mít stále pevně v rukou a řídí průběh hodiny. Řízení se ale liší od výuky v tradiční hodině, a to v obou základních oblastech: řízení žákova chování a struktury vyučovací hodiny. Jedním z nejdůležitějších kvalit kooperativní výuky je čas, kterého je v začátcích nedostatek, neboť organizace je náročnější. Proto je důležité, aby ho učitel zvládl využívat co nejefektivněji. Aby byla kooperativní výuka efektivní, větší objem času by měl patřit sledování žakovy činnosti a diagnostice. Stejně tak je řízení účinné pouze pokud se učiteli podaří zapojit do práce co nejvíce žáků (to je nejspíše jeden z nejvýznamnějších úskalí zavádění kooperativní výuky). Dále se tedy budu zabývat otázkami, které musí učitel řešit a možnými problémy, které při kooperativní výuce mohou nastat.

5.3.1 Jak začít

V dnešní škole jsou nejen učitelé, ale i žáci stále zvyklí spíše na tradiční způsob výuky. Žáci jsou proto pasivní, mají problémy s verbálním vyjádřením svých myšlenek a při prvních pokusech o skupinovou práci se spíše jedná o práci individuální probíhající souběžně.

První kroky učitele se mohou týkat pouhé změny ve výkladu. Učitel začne používat více otázek. Problém vysvětlí tak, že přemýšlí nahlas, odhaduje, upozorňuje na různé (i chybné) cesty vedoucí k řešení. Postupně odbourává strach z vyjádření vlastního názoru a odhadu. Postupně také nabádá, aby se poradili, pomohli si. Nerozděluje sebe a třídu na já a vy, ale používá my, jako skupina hledající odpovědi.

Pokud už si žáci přivykli na větší aktivitu a spolupráci, je třeba jí podpořit tím, že učitel prokáže, že z ní mají prospěch, nebo jí mohou uplatnit v dalším učení.

Je třeba žákům poskytnout čas, aby spolupráci přijali jako přirozenou součást výuky. (Kasíková, 1997)

5.3.2 Utváření skupin

- Pro kvalitu práce ve skupinách není důležitá pouze hotová skupina, ale i to, jak vznikla. Horák, Mechlová (1986) se zabývají dvěma způsoby vzniku. A to spontánním a autoritativním.

Spontánní dává úplnou volnost žákům při výběru skupiny. Velkým mínusem tohoto způsobu seskupování ale je problém integrace žáků, kteří mají adaptační potíže. Dokonce problém ještě zhoršuje, neboť je izoluje a spontánně vytvořené skupiny je vyčleňují.

Ani autoritativní způsob není bez problémů. Pro mnoho pedagogů se může zdát lákavým, svou rychlostí a zdánlivou bezstarostností, ti by si ale měli uvědomovat, že v takovýchto skupinách může vznikat napětí a nechuť ke spolupráci.

Ideální seskupování by tedy mělo vycházet ze spontánního přání žáků, ale učitel by do něj měl vnést pozitivní prvky autoritativního seskupování. Pedagog by měl vycházet především ze znalosti vztahů ve třídě, z výkonnosti žáků, může mít k dispozici i sociometrický test (každý žák do dotazníku uvede několik spolužáků, se kterými by spolupracoval rád a jednoho,

s kterým pracovat rozhodně nechce). Smyslem je vytvořit takové skupiny, ve kterých každý člen bude mít maximum interpersonální jistoty.

- Z hlediska výkonnosti a pracovního tempa mohou být skupiny homogenní a heterogenní (Mechlová, Horák, 1986).

Homogenní skupiny jsou složeny ze žáků na stejné úrovni výkonnosti (nejčastějším měřítkem je prospěch). Tyto skupiny nejsou ideální, neboť vyčleňují děti s nižší mentální úrovní.

Členy heterogenní skupiny jsou žáci všech prospěchových kategorií. Z hlediska lidské společnosti a organizace práce v praxi je toto složení nejpřirozenější.

Podle Mechlové a Horáka (1986) je efektivnější ponechat jednou zformované skupiny trvale, protože je to časově méně náročné, učitelé umožňuje lépe poznat skupiny a jejich práci a kolektivní práce je tím úspěšnější. Kasíková (1997) v této otázce ponechává více volnosti a to podle funkce a podstaty činnosti, kterou skupiny vykonávají. Jsou to potom skupiny dočasné (několik minut až jedna vyučovací hodina), dlouhodobější (od jedné vyučovací hodiny až několik týdnů), bazové (dlouhodobé).

- Velikost skupin může být různá, závisí nejen na typu úkolu a cíli, ale i na psychologickém a sociálně pedagogickém aspektu. Většina autorů z praxe potvrzuje, že nejvhodnější velikost skupiny je čtyř až pětičlenná.

Dvoučlenná skupina je nežádoucí, neboť se v ní vyvíjí úplná závislost žáků a nerozvíjí dostatečně sociální dovednosti.

Tříčlenná skupina je sice užívána často, ale velikou nevýhodou je častý vztah dva proti jednomu, kterému je třeba přizpůsobit způsob práce.

Ve čtyřčlenné skupině se nejlépe rozvine boj názorů. Společná aktivita je výsledkem dohody.

Vícečlenné skupiny se pak už zpravidla rozpadají na dvojice či trojice a hrozí nebezpečí rozpadu skupin na podskupiny. (Mechlová, Horák, 1986)

5.3.3 Možné překážky kooperativní výuky

Teorie a praxe školního prostředí je samozřejmě rozdílná. Učitelé se neradi pouštějí do nejistých a časově náročných „experimentů“. Učitelé potřebují konkrétní pomoc a osvědčené vzory, které by je ušetřili zdlouhavého hledání a nejistých pokusů, a především atmosféru umožňující a podporující tvořivost práce. Ti učitelé, kteří se pro takovou formu výuky rozhodli, mohou být rychle odrazeni zdánlivým neúspěchem a náročností. Nebo dokonce nepochopením kolegů a nadřízených. Vypsát jmenovitě všechny problémy, na které může pedagog při kooperativním vyučování narazit, asi není možné. Ani jejich řešení by nebylo zcela jednoznačné. Je to vlastně jen další úkol pro pedagoga a závisí na jeho schopnostech, jak dokáže vhodné řešení vymyslet a aplikovat. Nejzákladnější pomůckou samozřejmě je, že řešení musí vždy splňovat a nepotlačovat základní znaky a cíle kooperativní výuky ani rozvoj osobnosti žáků. Níže tedy uvádím pouze některá úskalí, která mohou při kooperativní výuce nastat.

- Rovnoměrnost spolupráce: Ideálně by se žáci ve skupině měli učit od sebe navzájem. Může se mezi nimi však vyskytnout jedinec, který převezme iniciativu a takzvaně „potáhne“ většinu sám a na druhé straně jedinec, který se takzvaně „veze“. Důvodů pro toto chování může být velký počet a nemusí se jednat pouze o lenost nebo „šplhounství“. Řešení tedy není pouze jedno, ale obecně se dá říci, že je nutné u žáků vybudovat pochopení, že nejvýhodnější je společná práce a díky ní mohou být všichni úspěšní.
- Kdy zasáhnout do práce skupiny: Několikrát jsem již zmínila, že role učitele je v tuto chvíli sledovat práci skupin. Zasahovat by měl tedy pouze v případech opravdu nutných, jinak žáky vyrušuje. Pokud je jeho rada vyžádána, neměl by se se skupinou zdržovat dlouho a příliš nediskutovat. Tím by se totiž stal v podstatě dalším členem skupiny, což by mohlo ovlivnit vztahy uvnitř i další práci.

- Hluk ve třídě: pokud je podstatou práce diskuze, komunikace a aktivita žáků, musí pedagog přehodnotit svůj návyk na ticho a názor, že hluk = rušení. Stejně tak uvědomění si, že pokud děti mluví a dohadují se, je to pozitivnější, než pokud mlčí a jsou pasivní. Postupem času by se samozřejmě měli žáci naučit, že efektivnější je, když mluví vždy jen jeden a nepřekřikují se.
- Nevhodné zařazování kooperativního vyučování do systému ostatních vyučovacích hodin, špatný systém hodin a rozvržení času. To je samozřejmě problém odstranitelný cvikem, zkušenostmi a v neposlední řadě podporou vedení a přizpůsobením ŠVP.

5.4 Hodnocení

K výuce a vůbec jakékoliv lidské práci hodnocení neodlučitelně patří. Umět dobře zacházet s hodnocením poskytuje pro učení nejcennější impulsy. Ve škole je nejpřítelnější formou klasifikace, která je v dnešní době stále častěji kritizována. Také pro kooperativní výuku není snadno použitelná, její hodnocení je proto více podrobnější a více vypovídá a plnění cílů a průběhu práce. Tím je pro žáky přijatelnější a hodnotnější.

Jelikož při kooperativní výuce je podstatná interakce mezi účastníky, účastní se ve větší míře i na hodnocení. Žáci často zjistí, že proces je důležitější, než produkt, protože vidí a slyší reakce své skupiny na celou svou činnost. Naučí se hodnotit jak práci skupiny, tak sebe v jejím rámci.

Hodnocení kooperativní výuky má svoje úskalí:

- Je obtížné zaznamenat bezprostřední výsledky, efekt je patrný až po delší době.
- Důležitým výsledkem je rozvoj osobnosti a sociálních schopností, jak je ale hodnotit?
- Každý žák ve skupině na společném díle pracuje jinou měrou, ale výsledek je jeden, jak hodnotit jednotlivé žáky?

Díky tomu je patrné, že stejně jako se změnil charakter výuky, se musí změnit charakter a způsob hodnocení. To se týká především dvou nových těžišť hodnocení (Kasíková, 2001, str. 131):

- I když učitel svou roli při hodnocení neztrácí, těžiště hodnotících procesů se do značné míry přesouvá na skupinu samotnou.
- Těžiště přechází od hodnocení individuálních výkonů k hodnocení skupiny a hodnocení individuálního přispívání v rámci skupiny.

Výhodou hodnocení by měla být jeho komplexnost, neobsahuje totiž pouze učitelovo hodnocení skupiny, ale i to, že:

- skupiny hodnotí celoskupinové procesy,
- členové skupiny hodnotí jeden druhého,
- jednotlivci hodnotí sami sebe v kontextu skupiny,
- konečnou prezentaci hodnotí učitel nebo ostatní skupiny, čímž dává žákům další stimuly k odpovědnosti za vlastní učení a práci a učiteli lepší základ pro plánování dalších úkolů a aktivit.

Kasíková (2001, str. 133–135) doporučuje použít i jednoduché hodnotící listy. Detailnější varianty je vhodné použít, pokud se naskytli nějaké problémy nebo po vytvoření nové skupiny.

Dále také Kasíková uvádí různé metody a techniky hodnocení, které převzala od Jacquese (1991), uvádím zde pouze jejich výčet, jako protiargument pedagogům, kteří kooperativní učení vynechávají proto, že se jim zdá příliš problematické jej hodnotit a na jeho základě klasifikovat žáky.

Může tedy jít o: pozorování, dotazník, deník, zpětné zpravodajství, hodnotící listy, interview, kolující dotazník, hodnocení „po svém“ nebo hodnocení s pomocí video záznamu.

6 Spolupráce učitelů

Na závěr teoretické části bych ještě ráda vyzdvihla celkovou situaci na škole. Je mnohem snadnější učit děti kooperaci, pokud existuje na škole kooperace i mezi učiteli. Na našich školách je nejčastější spolupráce učitelů ve vyučovacím předmětu (oboru), formou tzv. komisí. V současné době ale přibývá situací, kdy učitelé spolupracují na různých projektech (exkurze, projekty, akademie) napříč předměty. Spolupráce učitelů ve školách je důležitou podmínkou profesionálního růstu učitelů i rozvoje škol jako celku. Představa o spolupráci učitelů vychází z konceptu školy jako učící se organizace (podle Pol, Lazarová, 1999), která je charakteristická těmito znaky:

- profesionalita učitele je založena na kvalitní práci ku prospěchu dětí;
- školy vytvářejí podmínky pro co nejkvalitnější vzdělávání učitelů a všech pracovníků školy;
- učitelé participují na rozhodování o věcech školy jako celku;
- podporují spolupráci v zájmu zvyšování kvality práce;
- rozvíjejí způsoby, jak zapojovat do chodu organizace nové pracovníky;
- usilují o kvalitativní změny, které nabízejí nové perspektivy pohledu.

Kolegialita však nesmí potlačovat individualitu: škola by měla směřovat k takovým způsobům spolupráce, které podněcují skupinu a podporují jedince. I když jeden z učitelů bude výborně zvládat principy kooperativní výuky, nepodaří se mu je efektivně zapojit do výuky a rozvoje žáků, pokud nepůjde o komplexní formu vzdělávání napříč předměty. Aby tedy snaha jednoho pedagoga nevyšla do prázdna, je nutné zapojit i ostatní kolegy. Kooperativní učení je systém, proto živelné a nahodilé uplatňování snižuje jeho efektivitu. I v souvislosti s platností RVP je nutná podpora v rámci systému celé školy. *„Týmy v učitelském sboru, skupiny vzájemné pomoci, nápomocné skupiny složené z učitelů usnadňují transfer od idejí, zkušeností, chování učitelů při vzdělávání školní vyučovací praxe, od představ do reality.“* (Kasíková, 1997, str. 101)

6.1 Týmy vzájemné pomoci

Nejedná se o převrat v organizaci školy, spíše o potvrzení a podporu hlavních podmínek efektivní kooperace: přesvědčení, že týmová práce je vhodným prostředkem pro profesionální růst učitelů a nápomoc pro práci těchto týmů. Jejím smyslem je především vytvoření vhodných podmínek pro fungování učitelských týmů. Každý člen by měl dohodu dodržovat a podporovat, třeba tím, že se zařadí do týmu a bude aktivně vypracovávat úkoly, metody a techniky kooperace, nebo jenom tím, že nebude zlehčovat úsilí kolegů.

Hlavní aktivity těchto týmů jsou:

- Profesní diskuze, sdílení informací a zkušeností a samozřejmě hodnocení úspěchů.
- Společné plánování, navrhování a úprava – vytváření základny pro re-structuralizaci výuky a integraci učiva.
- Společná výuka – vytváří vzor spolupráce pro žáky.
- Vzájemné pozorování hodin a z ní vyplývající reflexe.

Jak jsem se již zmínila, u nás týmové vyučování z části funguje ve formě předmětových komisí, jedná se však pouze o první krok v efektivní spolupráci učitelů. Další fáze by měla obsahovat koordinaci rozvrhů, která by například umožnila výuku jednoho předmětu ve více třídách najednou formou týmové výuky a zbylý čas by tak mohl být věnován práci v menších skupinách. (Kasíková, 1997)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

7 Charakteristika zkoumaného problému

V tomto roce jsem nastoupila na praxi na Smíchovské střední průmyslové škole v Praze. Na výuku mi byla přidělena pouze jedna třída druhého ročníku, s výukou grafického programu na PC. Vzhledem k zaměření předmětu je kooperace rozhodně jednou z vhodných metod výuky, jak s ohledem na možnosti dlouhodobějších společných projektů, tak na materiální vybavení třídy, kde je více žáků, než počítačů.

Překvapením pro mě bylo, že většina žáků na spolupráci vůbec nebyla připravena a při společné práci nedokázali ani efektivně komunikovat, ani úkol vyřešit, ačkoliv samostatně s ním neměli problém. Vzhledem k tomu, že praxe byla pouze krátkodobá, nemám jasnou představu o celkové situaci na škole. Díky tomuto výzkumu bych proto chtěla zjistit, jaké je zde pedagogické prostředí pro kooperativní výuku.

7.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je zjistit hlavní úskalí, překážky, ale i možnosti a klady práce členů pedagogického sboru SSPŠ při zavádění spolupráce žáků do vyučování. Jejich připravenost a přehled o kooperativní výuce.

7.2 Formulace výzkumného problému

Ve výzkumu jsem se tedy zaměřila na zjišťování názorů a zkušeností učitelů při realizaci kooperativního vyučování ve skupinové práci v současné praxi Smíchovské střední průmyslové školy. Snahou bylo také zjistit, zda vůbec učitelé chápou kooperativní vyučování a uvědomují si jeho možnosti v intelektuálním a sociálním rozvoji žáků a jaké je celkové prostředí školy a stupeň spolupráce v rámci pedagogického sboru. Celou problematiku bych shrnula do tří výzkumných okruhů:

- zda učitelé využívají kooperativní učení, jak realizují tento způsob výuky ve srovnání s ostatními způsoby vyučování (zejména ve srovnání s frontálním způsobem vyučování) a jaké výsledky zaznamenávají

- zda učitelé chápou přínos kooperativního učení pro žáky a pro učitele
- zda byli na kooperativní vyučování připravováni, a jaké je klima školy z hlediska spolupráce

7.3 Předpoklady

P1: Na SSPŠ kooperativní formu výuky využívají více učitelé při výuce jazyků a při praxích odborných předmětů než učitelé jiných předmětů.

Východiska: Výuka jazyků je zaměřena především na komunikaci, projev žáka je běžnou součástí výuky, kdy frontální výklad učitele není efektivní. Stejně jako v odborných předmětech, kdy je jejich součástí praxe ve firmách a práce v prostředí mimo školu, kde je spolupráce přirozeným jevem.

P2: Nejčastěji používanými metodami jsou diskuze a řešení problému, naopak nejméně často učitelé užívají simulace a rolové hry.

Východiska: Diskuze a řešení problému se považuje za klasickou metodu, která je běžně využívána a může přirozeně vyplynout z frontální výuky. Příprava na diskuzi není pro učitele příliš náročná. Naopak simulace a rolové hry jsou moderní metodou, ve které jsou učitelé nejistí. Je na ně potřeba více materiální a metodické přípravy.

P3: Učitelé v plné míře nedoceňují kooperativní vyučování. Míru přínosu pro žáky vnímají v menší míře než problémy s jejím uplatňováním. Ke své osobě ji chápou jako ztížení práce (delší příprava, málo času, obtížné hodnocení).

Východiska: Škola se nachází v přechodném stádiu, kdy se zavádí RVP a kooperace je tím novou povinností učitele. Adaptace ale probíhá postupně, učitelé musí vnášet nové postupy do vyučování, což přináší nejistotu, nepředvídané situace nebo skepsi. (Kasíková, 2001)

P4: Učitelé při kooperativní výuce kladou větší důraz na socio-emocionální cíle než na úkolové, stejně tak pro svou roli vnímají jako důležitější sociální dovednosti a komunikaci než vzdělávání a odbornost.

Východiska: Díky prvotnímu nadšení z inovace výuky: „...učitelé prozatím ve svých úvahách o skupinové práci více zvyrazňují osobnostně-sociální dimenzi...” (Kasíková, 2001) na úkor úkolovým cílům.

P5: Učitelé nejsou dostatečně školeni o metodách a zavádění kooperativní výuky do vyučování a škola neposkytuje dostatečné podněty a zázemí pro zavádění kooperativní výuky.

Východiska: V současné době se klade větší důraz na školení v odborných předmětech, je nutné držet krok s informačními technologiemi a s odbornými znalostmi. Vzdělávání v metodách vyučování se tak uplatňuje spíše na základních školách.

8 Výzkumný soubor

Do výzkumného vzorku bylo zapojeno celkem 43 členů učitelského sboru SSPŠ v Praze. Škola má celkem 20 tříd, 622 žáků a 51 pedagogických a správních zaměstnanců. Obory výuky jsou Informační technologie, Technické lyceum, Výpočetní technika (dobíhající) a Strojírenství (dobíhající). V loňském školním roce byly dokončeny práce na ŠVP oboru vzdělání technické lyceum, podle kterého se vyučuje od 1. ročníku školního roku 2009/2010. Současně byly zahájeny práce na ŠVP oboru vzdělání informační technologie. Podle tohoto ŠVP se začne vyučovat od prvního ročníku ve školním roce 2010/2011.

9 Použité metody

Výchozí metodou byl dotazník (příloha č. 1), obsahující jak otevřené položky (s volnou odpovědí respondenta), tak strukturované (uzavřené – odpovědi ano, ne) i škálové. Tím jsem chtěla zajistit získání jak kvantitativních, tak kvalitativních dat. Důvodem použití obou přístupů (kvantitativního i kvalitativního) byla úvaha, že nelze variabilitu současného pojetí vyučování postihnout pouze kvantitativním vysvětlením, které sice poskytuje přesnější odpovědi, ale pokud se jedná o lidi, domnívám se, že sám o sobě kvantitativní výzkum nemůže být tak přesný. Lidé se

mění, sociální situace jsou příliš komplexní na to, aby mohly být popsány pouze čísly.

10 Vyhodnocení dotazníku

Dotazník vyplnilo celkem 30 učitelů. Skládal se z celkem 17 otázek a 4 podotázek jak kvantitativního typu (odpovědi ano, ne a zaškrtování možností), tak kvalitativního typu (doplňování vět a volné odpovědi na otázky).

U otázek kvantitativního typu vyjadřuji výsledky procentuálně a to tak, že celkový počet bodů, který odpověď získala (za každé zaškrtnutí 1 bod), vynásobím stem a výsledek vydělím počtem učitelů, kteří na otázku odpověděli.

U otevřených otázek jsem škálu hodnot vytvořila dodatečně na základě odpovědí učitelů.

10.1 Zjištěné výsledky a jejich výklad

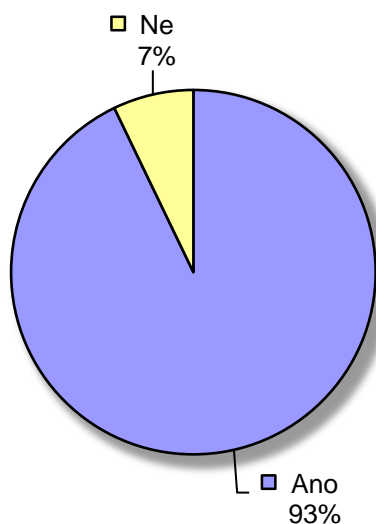
V následující kapitole uvádím vždy nejprve očíslované otázky, k jejímž odpovědím se poté vztahuje graf a interpretace. Jsou roztrženy podle předpokladů, ke kterým se vztahují.

Otázka č. 1: Využíváte kooperativní formu výuky (spolupráci žáků) ve svých hodinách?

Otázka č. 2.: Jaký předmět vyučujete?

Otázka č. 3: Jaké procento z celkového počtu hodin Vašeho předmětu probíhá formou kooperativní výuky?

Graf č. 1: Využívání kooperativní formy výuky na SSPŠ



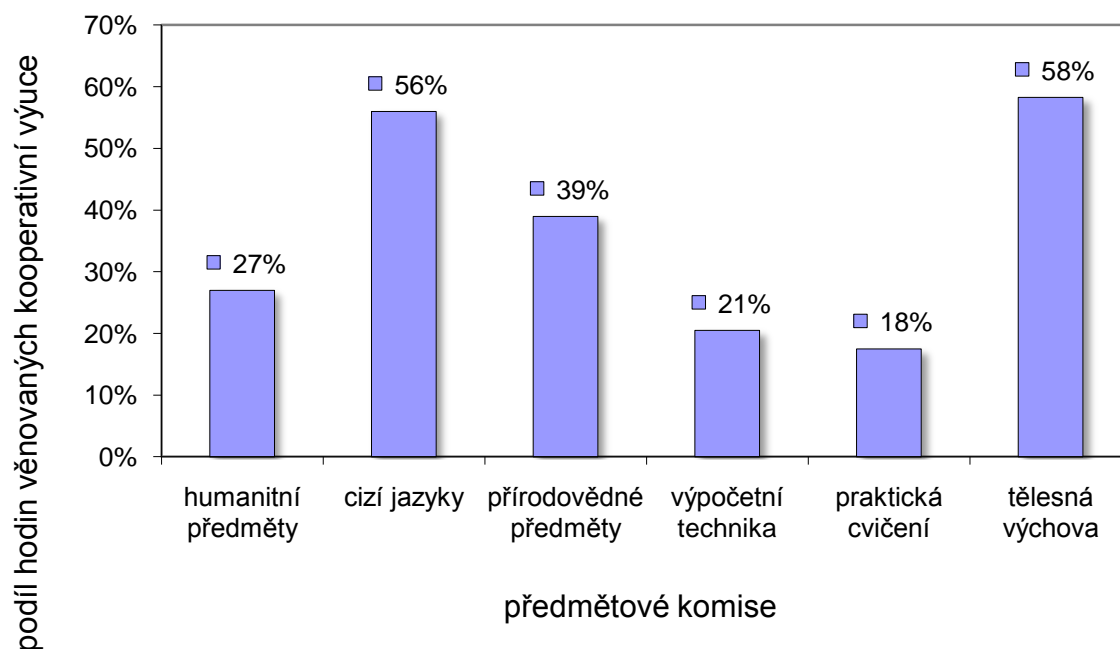
Interpretace: Jak je z uvedeného grafu (č. 1) patrné, většina učitelů SSPŠ kooperativní formu výuky ve svých hodinách využívá alespoň v malé míře. Celých sedm procent ale uvedlo, že kooperativní výuku nevyužívá vůbec. Vzhledem k tomu, že v dotazníku byla možnost odpovědi ano a ne rozvést (jak často, proč ne?), považuji za důležité uvést nejčastější odpovědi.

Na otázku proč ne, odpovídali shodně:

„...nevymyslel jsem vhodné využití a zapojení do výuky...“

„...můj předmět není vhodný na takový styl výuky...“

Graf č. 2: Podíl hodin věnovaných kooperativní výuce na SSPŠ podle předmětů



Interpretace: V rámci předmětů je z grafu (č. 2) patrné, že nejčastěji kooperaci využívají učitelé tělesné výchovy, kde tvoří více než polovinu výuky. Z odpovědí učitelů vyplývá, že se uplatňuje jak při týmových hrách a soutěžích, tak při organizování turnajů a sportovních dnů.

Kooperace překročila polovinu celkového objemu výuky i ve výuce cizích jazyků. Dá se říci, že všichni členové komise odpovídali shodně a kooperativní výuka pro ně představuje stěžejní formu výukových hodin. To vyplývá jak z uvedeného procentuálního zastoupení, které ani v jednom případě nebylo méně než 50 %, tak z volných odpovědí na otázku: Jak často využíváte kooperativní formu výuky?
„...alespoň část každé hodiny...”

„...je základním stylem vyučování...”

„...nedokážu si bez toho výuku představit...”

„...angličtina se bez toho neobejde...”

Naopak nejméně je kooperace zastoupena v hodinách výpočetní techniky a při praktických cvičeních. Nedá se ale říci, že by jí učitelé nevyužili vůbec. V této předmětové komisi se totiž objevily největší rozdíly v odpovědích. Zatímco někteří uvedli číslo nad 50 %, jejich kolegové naopak kolem 5 %. To je možné vysvětlit tím, že výpočetní technika je obsáhlý obor, jehož součástí jsou jak předměty grafické systémy, tak technické vybavení a HW, které jistě vyžadují odlišný styl výuky. Různí se tedy i odpovědi: Jak často využíváte kooperativní formu výuky?

„...jen při obsáhlejších projektech...”

„...když to dovolí osnova...”

„...při celoškolních projektech, pokud supluji, nebo je hodina navíc...”

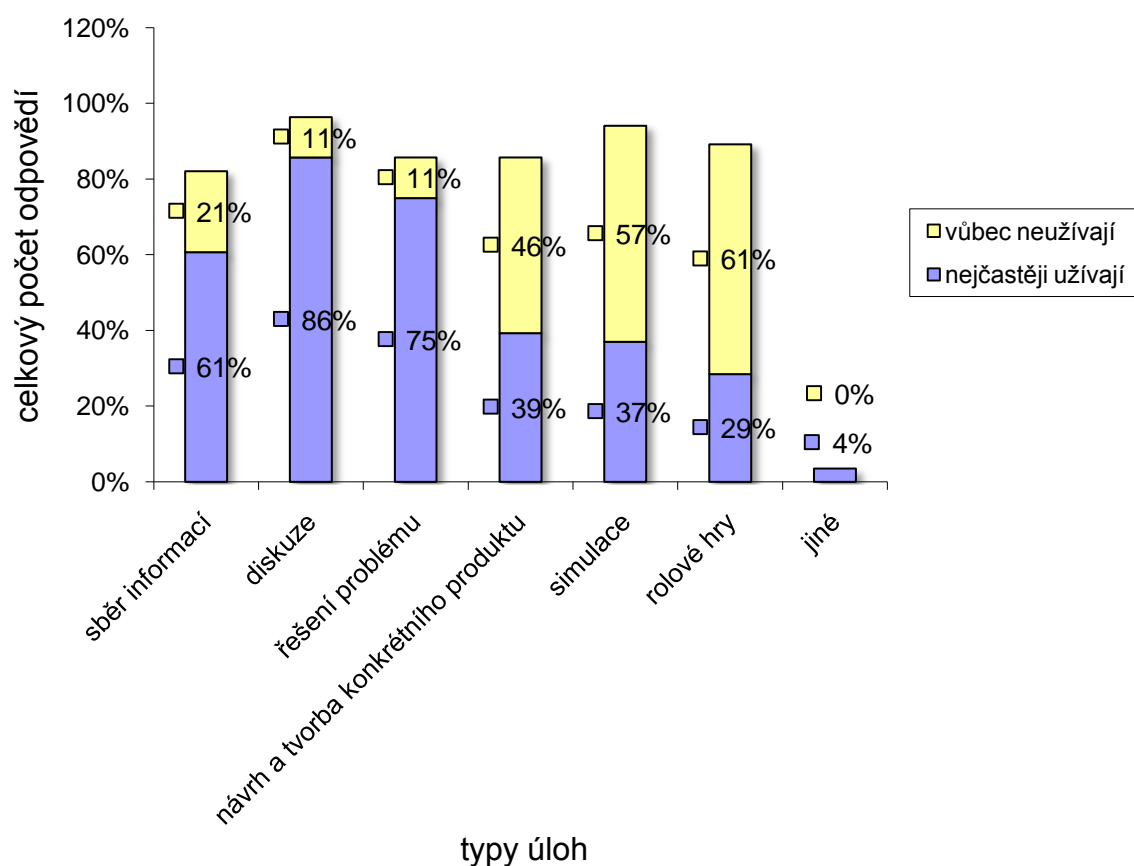
„...každou hodinu...”

„...často...”

Otázka č. 4: Pokud jste někdy využil(a) nebo využíváte kooperativní výuku, jaké typy úkolů žáci nejčastěji řeší?

Otázka č. 5: Pokud jste někdy využil(a) nebo využíváte kooperativní výuku, jaké typy úkolů žáci nejméně často nebo vůbec neřeší?

Graf č. 3: Používané typy úkolů při kooperativní výuce SSPŠ



Interpretace: U této otázky měli učitelé možnost zaškrtnout více odpovědí, aniž by určovali preference některé z nich. Z grafu (č. 3) je patrné, že nejčastěji se mezi odpověďmi objevila diskuze, řešení problému a sběr informací. Za důležitý poznatek považuji, že všichni učitelé, kteří uvedli jako používanou metodu simulace a rolové hry (které byly v odpovědích nejméně zastoupené) zaškrtnuli zároveň i ostatní metody. Další učitelé volili pouze sběr informací, diskuzi nebo řešení problému, ale nikdo pouze simulace nebo rolové hry.

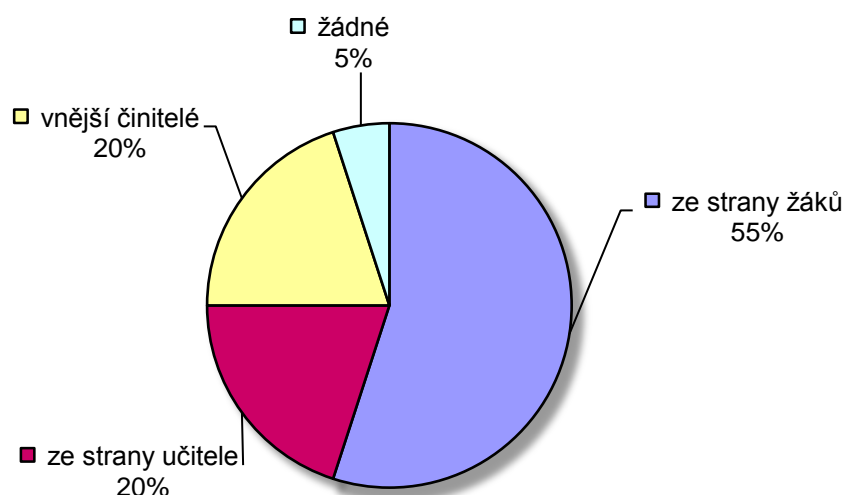
Otázka č. 6: Jaká úskalí a negativa vnímáte při zavádění kooperativní výuky?

Otázka č. 7: Vyberte slovo, které, podle Vašich zkušeností, nejlépe doplňuje větu. Žáci mi kooperativní výuku spíše: ...

Otázka č. 10: Jaké výsledky a schopnosti jste zaznamenal(a) u žáků po zavedení kooperativního vyučování?

Otázka č. 11: Vnímáte nějak změnu vztahu mezi Vámi a žáky při běžné a při kooperativní výuce?

Graf č. 4: Úskalí při zavádění kooperativní výuky



Interpretace: Jelikož se jedná o otevřenou otázku, kritéria grafu (č. 4) jsem určila až podle odpovědí. Důležité je, že nějakým způsobem na otázku odpověděli všichni respondenti. Nestalo se tedy, že by odpověď někdo vynechal, jak se stalo u jiných otázek. Celkem z dotazníku vyplynulo 56 bodů vnímaných negativ. Ty jsem rozdělila do skupin, které tvoří graf, podle příčin, které kooperativní výuku narušují. Největší skupinu (více než 50 %) tvoří úskalí, vyplývající z činnosti a schopností žáků. Nejčastěji se zde objevovali odpovědi:

„...silná osobnost chce řešit celý problém a mít absolutní kontrolu, ostatní se podřizují...”

„...někteří ve skupině vůbec nepracují...”

„...někteří se jen vezou...”

„...nerovnoměrná práce členů...”

Tento druh negativních zkušeností představuje více než 70 % odpovědí. Zbytek tvoří různorodé odpovědi, například:

„...bagatelizují práci a chybí jim motivace...”

„...zhorší se kázeň...”

„...nižší úroveň práce...”

„...jsou pasivní a bez motivace, jenom sedí a baví se...”

Pětina odpovědí se dá shrnout do skupiny negativ vyplývajících ze strany učitele. Je rozhodně pozitivní, že učitelé dokážou hledat překážky u sebe, neboť mnohé z odpovědí se shodují s předchozí skupinou, jenom učitel chybu nepřičítal na stranu žáka, ale na svojí. Jsou to tedy odpovědi:

„...je složité žáky motivovat...”

„...nevím jak hodnotit jednotlivce...”

„...složité na organizaci...”

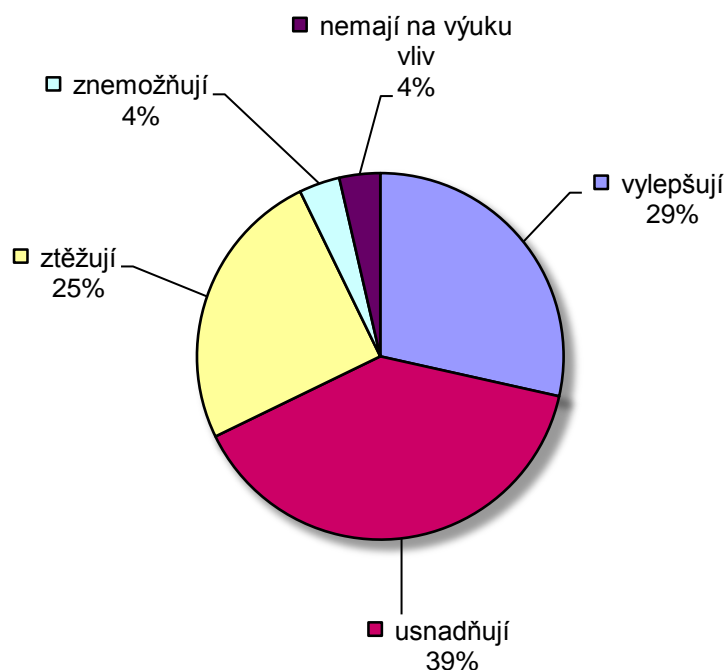
„...delší a náročnější příprava...”

„...těžší organizovat...”

Stejně procento tvoří i skupina překážek tzv. vnějších, do kterých patří nejrůznější typy odpovědí a zároveň jsou nejspíše nejtěžší na překonávání, patří sem totiž příliš velký počet žáků ve třídě, přeplněná učební osnova a s ní související časový pressure, velkou skupinu tvoří i hluk.

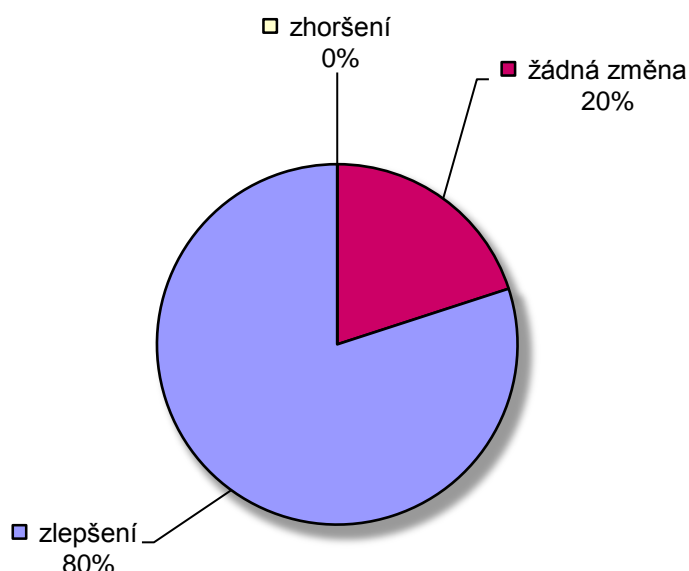
Dva učitelé uvedli, že při kooperativní výuce nezaznamenali žádné překážky.

Graf č. 5: Vliv žáků na úspěšnost kooperativní výuky



Interpretace: Navzdory výsledkům předchozí otázky, kdy učitelé většinu překážek spatřují na straně žáků, byla nejčastější odpověď na otázku, jaký vliv mají žáci na kooperativní výuku ta, že ji učitelům usnadňují nebo vylepšují. Čtvrtina učitelů ale bohužel konstatuje, že žáci jim tuto metodu spíše ztěžují a malá část dokonce uvedla, že díky žákům je zavedení kooperativní výuky znemožněno.

Graf č. 6: Zaznamenané výsledky kooperativní výuky



Interpretace: Stejně jako u předchozí otázky se jedná o volné odpovědi, které jsem následně rozdělila podle toho, zda je uvedený výsledek chápán jako zlepšení, zhoršení, nebo beze změny. Je rozhodně potěšující, že ačkoliv předchozí otázky odhalily velké množství negativ, která učitelé zaznamenávají, velká většina z nich navzdory tomu uvádí, že zavedení kooperace do výuky zlepšilo výsledky a schopnosti žáků. Dvacet procent odpovědí představuje nulovou změnu po zavedení kooperativní výuky. Nikdo dokonce neuvedl, že by kooperativní výuka vedla ke zhoršení. 100 % grafu (č. 6) tvoří 25 odpovědí, což vyplývá z faktu, že neodpověděli učitelé, kteří uvedli, že kooperativní výuku vůbec nevyužívají. Nejčastěji se v odpovědích objevují tato zlepšení:

„...lépe se samostatně projevují...“

„...více se snaží o splnění úkolu a mají větší zájem o výuku...“

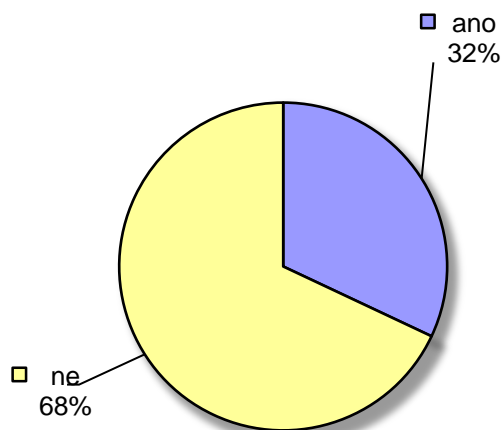
„...lépe argumentují, více přemýšlejí a také více akceptují názory druhých...“

„...lépe komunikují mezi sebou i se mnou...“

„...větší zájem a baví je to...“

„...větší motivace, chtějí splnit úkol...”

Graf č. 7: Změna vztahu učitele a žáků



Interpretace: Jak je z uvedeného grafu (č. 7) patrné, většina učitelů SSPŠ změnu vztahu mezi jím a žáky nepozoruje. Vzhledem k tomu, že v dotazníku byla možnost odpověď ano rozvést (Jak?), považuji za zajímavé uvést nejčastější odpovědi.

„...lepší kontakt...”

„...jsou vstřícnější...”

„...lépe se projevují a jsou otevřenější...”

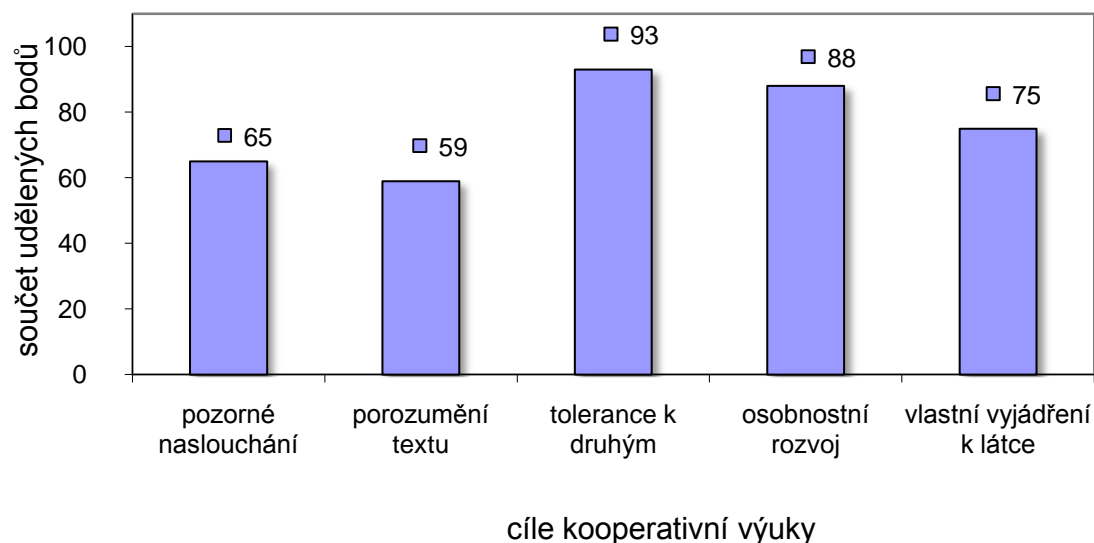
„...tolik se se mnou nehádají...”

„...jsem spíš kolega a spolupracovník...”

Otázka č. 8: Seřad'te podle důležitosti 1 až 5, které cíle kooperace jsou podle Vás nejdůležitější.

Otázka č. 9: Doplňte větu: Nejdůležitější dovednosti žáka při kooperativní výuce jsou..., Nejdůležitější dovednosti učitele při kooperativní výuce jsou..., Má nejčastější činnost v běžné hodině je..., Má nejčastější činnost v hodině, při které žáci spolupracují je...

Graf č. 8: Preferování cílů kooperace a dovedností žáků při kooperaci



Interpretace: Učitelé jednotlivé cíle ohodnotili body 1 až 5. Vyhodnocení proběhlo tak, že jsem sečetla všechny body udělené jednotlivým prvkům. Protože na otázku odpovědělo 25 respondentů, maximální možný počet získaných bodů byl 140, minimální 28. Graf (č. 8) jasně ukazuje, že nejvyšší hodnocení získala tolerance k druhým a osobnostní rozvoj, které patří do socio-emocionální úrovně, zbylé tři patří do úkolových cílů a získali nižší hodnocení. Za nejméně důležité tedy učitelé považují porozumění textu.

Interpretace: V této otázce měli učitelé stručně, nejlépe jedním slovem doplnit větu. Odpovědi se velice různili, dá se říci, že je nelze shrnout do nějakého obecného závěru nečastějších odpovědí. Docela zajímavým úkazem je, že velké množství respondentů tuto otázku částečně, nebo zcela vynechalo. Celkem jsem tedy získala odpovědi pouze od 75 % učitelů. Uvádím ty odpovědi, které se alespoň jednou zopakovali, aniž by ale některá převažovala.

Jako nejdůležitější dovednosti žáků pro kooperativní výuku učitelé jmenovali například: verbální projev, samostatnost, logické myšlení, pochopení a zapamatování látky, vůle a motivace hledat řešení, komunikativnost, soustředění.

Nejdůležitější dovednosti učitele pro kooperativní výuku: vyvolání zájmu, metodická zdatnost, komunikace, spravedlnost, autorita, tvořivost, odborná způsobilost,... Zde se dá říci, že převažovala odpověď komunikativnost, která se vyskytla celkem šestkrát.

Má nečastější činnost v běžné hodině je: vedení žáků, konzultace při řešení úloh, organizace, kontrola práce,... nejčastěji (celkem jedenáctkrát) výklad látky.

Má nejčastější činnost v hodině, při které žáci spolupracují, je: řízení hodiny, komunikace, konzultace a porada, rozhodování,... nejčastěji (celkem šestkrát) kontrola.

Otázka č. 12: Spolupracujete při plánování výuky s kolegy?

Otázka č. 13: V rámci pedagogického sboru spolupracujete s ostatními?

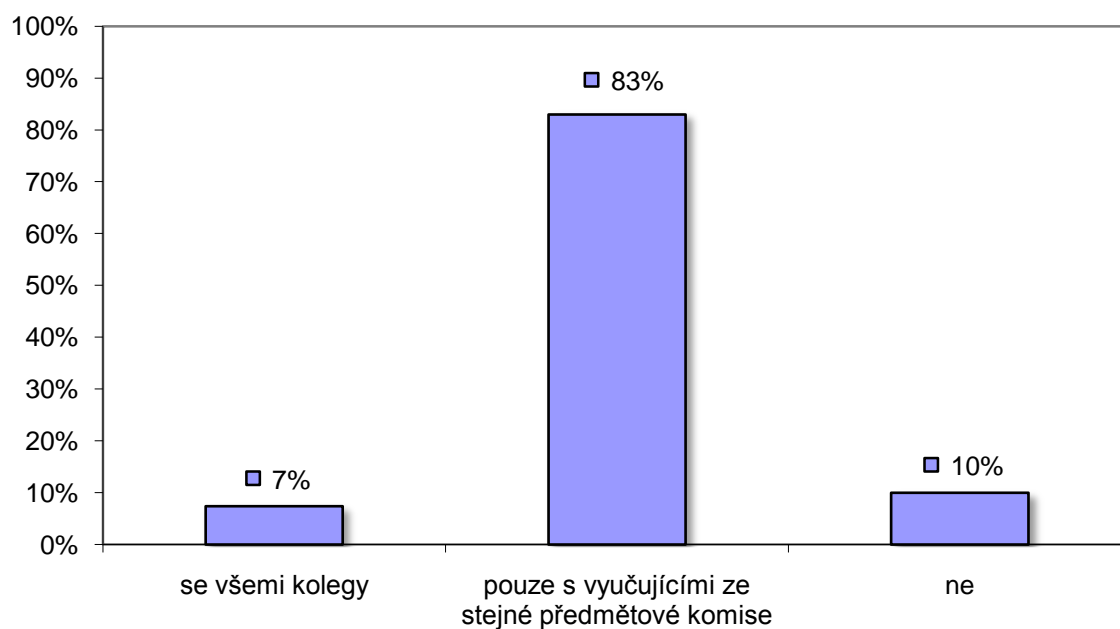
Otázka č. 14: Byla kooperativní výuka součástí Vaší vysokoškolské pedagogické přípravy?

Otázka č. 15: Myslíte si, že Vám byly poskytnuty dostatečné informace o kooperativní výuce?

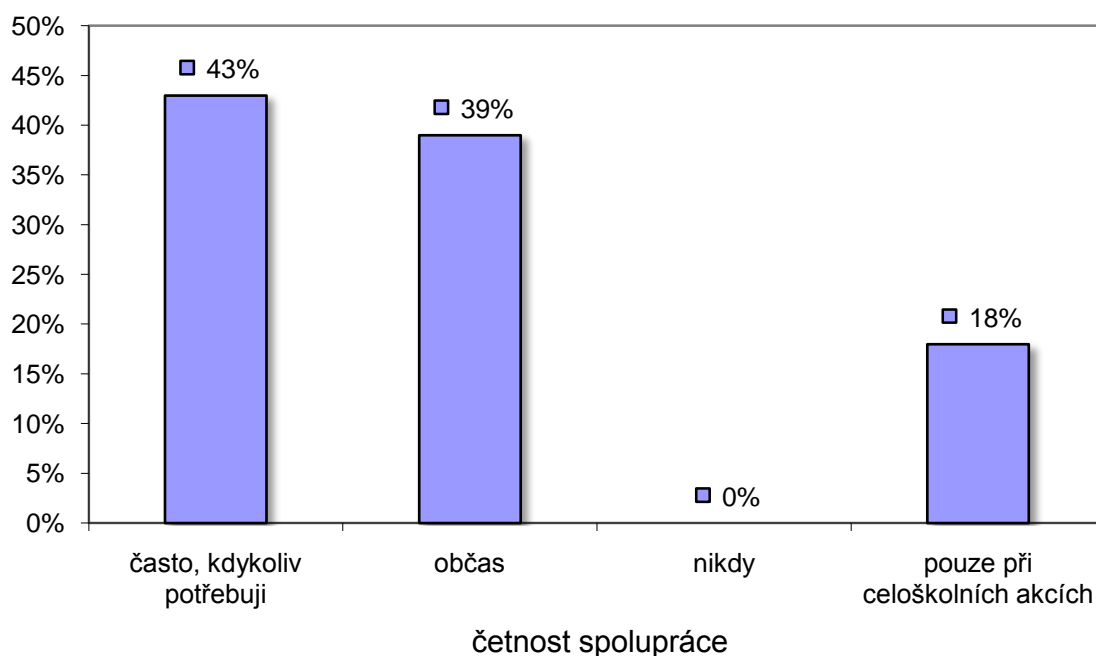
Otázka č. 16: Myslíte si, že máte dostatečné možnosti dále se vzdělávat v didaktických metodách?

Otázka č. 17: Je ve Vaší škole nějak podporována kooperativní výuka?

Graf č. 9: Spolupráce s kolegy



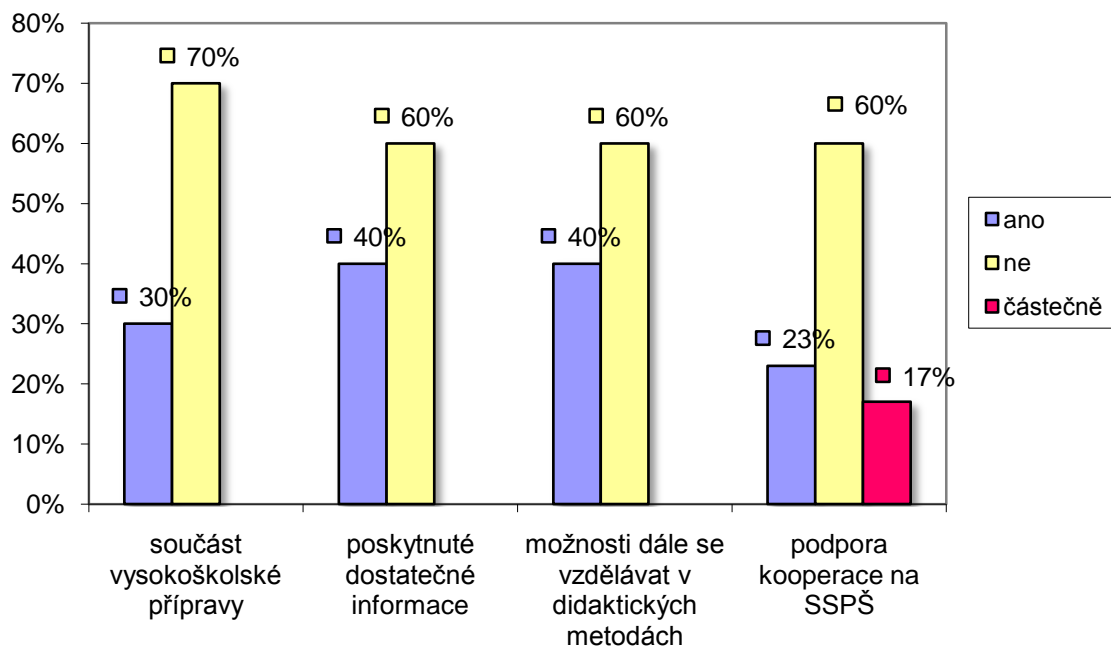
Graf č. 10: Poměr spolupráce s kolegy



Interpretace: Na otázku odpovědělo všech 30 učitelů a převážná většina souhlasí s odpovědí, že při plánování výuky spolupracují s kolegy ze své předmětové komise a to buď často, nebo alespoň občas. Deset procent však uvedlo, že nespolu-

pracují s žádným z kolegů, což částečně odporuje druhému grafu (č. 10), kdy odpověď nikdy nezaškrtl nikdo. Nejspíš tady svojí předchozí zápornou odpověď nahradili mírnější odpovědí, že spolupracují pouze při celoškolních akcích, která byla zvolena celkem 18 %. Je tedy vidět, že bylo správné položit upřesňující otázku, díky které jsem získala přesnější představu o spolupráci pedagogického sboru.

Graf č. 11: Znalosti kooperativní výuky, možnosti dalšího vzdělávání a podpora ze strany školy



Interpretace: Jelikož tyto poslední 4 otázky spolu úzce souvisí, umístila jsem je do jednoho grafu (č. 11), kvůli lepší přehlednosti. Z něj je tedy vidět, že většina učitelů se domnívá, že nemá dostatečné znalosti o kooperativní výuce. Nezískali je ani na vysoké škole, ani během pozdější doby a myslí si, že nemají dostatečnou možnost ani se dále vzdělávat. Jako celkem pozitivní výsledek bych ale označila to, že převaha učitelů, kteří o kooperativní výuce nemají dostatečné znalosti, není tak velká a podíl těch, kteří se domnívají, že ano, se blíží k polovině. Se stejným poměrem učitelé odpověděli i na otázku o podpoře kooperativní výuky v rámci školy. Čtyřicet procent učitelů se domnívá, že na škole je kooperativní výuka podporována zcela nebo alespoň částečně.

Doplňující otázka byla, jakým způsobem je kooperace na škole podporována. Nejčastější odpověď byla: žákovské projekty nebo účast na seminářích pro učitele. Ti, co zvolili odpověď částečně, napsali, že takový způsob výuky není potlačován.

10.2 Analýza získaných údajů

V této části se budu zabývat analýzou získaných údajů a konfrontací se stanovenými předpoklady.

P1

První předpoklad byl stanoven domněnkou, že kooperativní výuku na SSPŠ využívají více učitelé při výuce jazyků a při praxích odborných předmětů.

Platnost tohoto předpokladu se v podstatě potvrdila. Dá se říci, že učitelé jazyků si výuku bez kooperace nedovedou představit, nevnímají ji jako inovativní metodu, ale jako osvědčený a zavedený způsob výuky. Je to nejspíše způsobeno tím, že podle RVP k cílům výuky jazyků patří především *„Zlepšení možnosti komunikace a interakce mezi lidmi s odlišnými mateřskými jazyky, a tak ve světě podpořit mobilitu, vzájemné porozumění a spolupráci a překonat předsudky a diskriminaci.“* (RVP IT, 2009, str. 7) Neklade si tedy za cíl pouze naučit žáka pravidla pravopisu cizího jazyka, ale hlavně umožnit pomocí něho: *„Vypořádat se s potřebami každodenního života v cizí zemi a pomoci cizincům pobývajícím v naší zemi, aby zvládli totéž; vyměňovat si informace a názory s lidmi, kteří mluví jiným jazykem, a sdělovat jim své myšlenky, názory, postoje a pocity; lépe porozumět způsobu života a myšlení jiných lidí a jejich kulturnímu prostředí; vzdělávat a rozvíjet sebe sama.“* (RVP IT, 2009, str. 7).

Aniž bych v předpokladu s tímto předmětem počítala, největší zastoupení v užívání kooperace má tělesná výchova. Za možné důvody bych nejspíše uvedla to, že vedle kultivace pohybových projevů žáků sem patří i péče o zdraví ochrana člověka, jejíž podmínkou je úcta ke zdraví a životu svému i ostatních. Žák se musí naučit, že při netypických situacích a při rizikové pohybové aktivitě je důležité dodržovat stanovená pravidla a respektovat ostatní. RVP uvádí tyto klíčové kompetence: *„...žák komunikuje při pohybových činnostech, dodržuje smluvené signály, dovede se zapojit do organizace turnajů a soutěží, dovede rozlišit jednání fair play od nespor-*

tovního jednání,..." (RVP IT, 2008, str. 44) Z odpovědí učitelů vyplývá, že kooperaci uplatňují jak při týmových hrách a soutěžích, tak při organizování turnajů a sportovních dnů.

Překvapivě se nepotvrdila platnost předpokladu, že výrazně zastoupena bude kooperace při praktických cvičeních a praxích. To by se dalo vysvětlit tím, že praktická cvičení na SSPŠ představují především maturitní a ročníkové projekty, na kterých žáci pracují především samostatně a schopnosti spolupráce zde nejsou považovány za podstatné.

P2

Druhý předpoklad byl, že častěji používanými metodami kooperativní výuky jsou diskuze a řešení problému, nejméně často pak simulace a rolové hry.

Platnost tohoto předpokladu se potvrdila. Diskuze a řešení problému jsou nejčastěji používané metody. Potvrdila se i východiska této hypotézy tím, že simulace a rolové hry užívají pouze učitelé pokročilejší ve využívání kooperativní výuky, kteří již zvládli organizaci diskuzí a řešení problémů. Tento výsledek považuji ze strany učitelů za správný, neboť jako každé učení, i učení se užívání kooperativní formě výuky, by mělo postupovat od jednodušších prvních kroků ke složitějším. Začít s rolovými hrami by mohlo vést k mnoha chybám, které by mohly odradit jak učitele, tak žáky v dalších pokusech.

P3

Třetí předpoklad byl, že učitelé v plné míře nedoceňují kooperativní vyučování. Míru přínosu pro žáky vnímají v menší míře, než problémy s jejím uplatňováním. Ke své osobě jí chápou jako ztížení práce (delší příprava, málo času, obtížné hodnocení).

Platnost předpokladu se, dá se říci, potvrdila v některých aspektech, v jiných se nepotvrdila. Na potvrzení platnosti ukazuje, že učitelé sice uvedli velké množství negativ, která jim kooperativní výuky ztěžují, až znemožňují, které uvádí jak Kasíková (2001), tak Mechlová, Horák (1986). Proti potvrzení předpokladu na druhé

straně je převládající názor, že zavedení kooperace do výuky zlepšilo výsledky a schopnosti žáků. Je tedy rozhodně potěšující, že učitelé navzdory překážkám (které ve většině případů prisuzují žákům), dokážou zaznamenat i pozitiva a zlepšení, díky kterým kooperativní výuku nezavrhnou. Vzhledem k nejednoznačnosti potvrzení tohoto předpokladu by bylo pro příště třeba jej rozdělit na jednotlivé části, které bychom potvrzovali zvlášť.

P4

Předpoklad číslo 4 obsahoval domněnku, že učitelé při kooperativní výuce kladou větší důraz na socio-emocionální cíle než na úkolové, stejně tak pro svou roli vnímají jako důležitější sociální dovednosti a komunikaci než vzdělávání a odbornost.

Platnost tohoto předpokladu se potvrdila. Z pěti různých cílů výuky, kde dva patřili do socio-emocionální skupiny a tři do úkolové, jako důležitější učitelé hodnotili ty socio-emocionální. To se potvrdilo, i když ne tak výrazně, i v doplňování vět v deváté otázce, kde většina uvedených dovedností souvisela spíše se sociálními dovednostmi. Kasíková (2001) to vysvětluje prvotním nadšením ze zavádění kooperace a s ním související nezkušeností. Tím, že učitelé nemají cvik a musí se na organizaci takové hodiny více soustředit, odsunují do pozadí úkolovou složku výuky. Tento jev je ale pouze otázkou času, až se kooperace stane přirozenou součástí výuky, bude se učitel i žáci moci více znovu soustředit na úkoly a odbornou složku učiva.

P5

Poslední předpoklad byl, že učitelé nejsou dostatečně školeni o metodách a zavádění kooperativní výuky do vyučování a škola neposkytuje dostatečné podněty a zázemí pro zavádění kooperativní výuky.

Platnost tohoto předpokladu se potvrdila. Většina učitelů se domnívá, že nemá dostatečné znalosti o kooperativní výuce. Nezískali je ani na vysoké škole, ani během pozdější doby a myslí si, že nemají dostatečnou možnost ani se dále vzdělávat.

Podle názorů učitelů škola dostatečně nepodporuje spolupráci učitelů ani zavádění kooperativní výuky. Myslím si, že toto je velice znepokojivé zjištění. Jak uvádí Kasíková (2001, str. 101): „Změnit cokoli v výuce vyžaduje více než si přečíst knihy nebo být na školení, workshopech. Workshopy mohou sice rozvíjet důležité ideje, dovednosti, jak učit efektivněji, většinou však nezdůrazňují specifiku prostředí, ve kterém se budou aplikovat podmínky, s kterými se učitel každodenně vyrovnává.“ Je to tedy znepokojivý výsledek ve dvou rovinách. Učitelé nemají možnost se vzdělávat, školení a informací mají nedostatek. U těch, co tuto možnost mají je ale bez efektu, pokud škola jejich snažení nepodporí a jejich pokusy se ztratí v moři nezájmu. Někteří učitelé uvedli jako podporu to, že jim škola nebrání, to je však pouze jedna strana mince, která si rozhodně nevystačí bez té druhé, důležitější, kterou je aktivní činnost a podpora.

10.3 Celkové výsledky výzkumu

Vyhodnocením získaných dat z výzkumného šetření, ve kterém odpovídali učitelé na otázky v dotazníku, týkajících se zavádění kooperativní formy výuky do vyučování jsem dospěla k těmto závěrům:

- Kooperativní formu výuky na SSPŠ nejvíce využívají učitelé při výuce Tělesné výchovy a cizích jazyků, nejméně při praktických cvičeních a výpočetní technice.
- Nejčastěji používanými metodami jsou diskuze a řešení problému, nejméně často rolové hry nebo jiné metody.
- Učitelé zavádění kooperativní formy výuky vnímají jako problematické z různých důvodů, zároveň ale přiznávají zlepšení dovedností žáků.
- Učitelé při kooperativní výuce kladou větší důraz na socio-emocionální cíle (tolerance k druhým, osobnostní rozvoj), než na úkolové (pozorné naslouchání, porozumění textu, vlastní vyjádření k látce)
- Učitelé nejsou dostatečně školeni o kooperativní výuce a ze strany školy nejsou podporováni při jejím zavádění.

10.4 Diskuze k výsledkům

V této kapitole se již nebudu zabývat výsledky jednotlivých předpokladů, ale spíše shrnutím celkového průzkumu a získaných informací. Můžeme diskutovat o přesnosti a možnostech zobecnění výsledků a jejich přínosu a využití.

Pomocí výzkumu jsem chtěla zjistit celkové klima školy pro zavádění kooperativní výuky ze strany učitelů. Pokud bychom chtěli postihnout opravdu objektivní pohled na stav školy v tomto ohledu, bylo by nutné realizovat obdobný průzkum u žáků. Ten by mohl sloužit i jako zpětná vazba pro učitele.

Budeme-li tedy mluvit o provedeném průzkumu, musím uvažovat i o jeho objektivitě. Nevýhodou anonymních dotazníků je samozřejmě to, že návratnost není stoprocentní. Ze 43 učitelů vyplnilo a odevzdalo dotazník pouze 30 učitelů. Vypovídací hodnotu tedy získané informace mají pouze o 70 % pedagogického sboru. Dotazník přesto považuji za lepší variantu než například rozhovory s učiteli. Domnívám se, že díky náročnosti výzkumu pomocí rozhovorů bych nedokázala obsáhnout názory více než čtvrtiny pedagogického sboru. Díky jeho anonymitě odpovídají respondenti upřímněji a měla jsem možnost položit více různorodých otázek, což zvětšilo rozsah oblasti zavádění kooperativní výuky.

Dá se tedy říci, že máme celkem přesný přehled o pohledu a názorech učitelů SSPŠ na zavádění kooperativní výuky. Poznání bych shrnula tak, že učitelé mají snahu spolupráci žáků využívat, v některých případech ji již úspěšně zahrnují do výuky. Často však naráží na problémy spojené s neochotou a motivací žáků. Mohu tvrdit, že v uváděných úskalích se neobjevilo žádné, které by se nevyskytovalo v odborné literatuře k tomuto tématu (Kasíková, 2001, Mechlová, Horák, 1986, Číhalová, Mayer, 1999) společně s možnostmi řešení. Tento výsledek má přínos v tom, že zavádění kooperativní výuky by se mělo zaměřit především na vzdělávání učitelů. Učitelé již kooperaci znají, nepokládají ji za novou věc, která musí být propagována, ale potřebují pomoci s jejím zaváděním. To je důležité především proto, aby od ní neopouštěli, kvůli problémům, na které narazili a s kterými si neumí poradit, ale byli seznámeni s možnostmi řešení nebo dokonce možnostmi jim

předcházet. Tím, že učitel zvládne efektivně a správně přimět žáky ke spolupráci totiž zároveň získá možnost lépe vidět a posoudit přínos a pro ně, pro sebe i pro výuku. Vznikne tak správná zpětná vazba, protože pokud zaznamená zlepšení výuky, bude učitel nadšenější pro další práci a další možnosti vyučování.

Domnívám se, že tato práce může sloužit jako podnět pro další vzdělávání učitelů v této oblasti, jako přehled o možnostech a způsobech spolupráce žáků a práce učitelů a úvod k obsáhlejší literatuře. Výsledky průzkumu mohou sloužit jako zpětná vazba pro učitele, kde zjistí názory ostatních, například v tom, že naráží na stejné problémy. Mohli by pak hledat společná řešení. Výsledky mohou být impulsem pro vedení školy, které dosud zanedbávalo podporu spolupráce učitelů.

U většiny průzkumů je samozřejmě velmi důležité porovnávání. Mým cílem bylo zjistit stav zavádění spolupráce do výuky na Smíchovské střední průmyslové škole Praha. Myslím, že by bylo přínosné provést obdobný průzkum:

- mezi žáky školy;
- srovnání s jinými typy škol;
- časové porovnání změn na škole, jako zpětná vazba efektivy případných budoucích opatření ve vzdělávání učitelů a podpory spolupráce.

ZÁVĚR

Cílem této práce bylo postihnout teorii kooperativní výuky, zjistit její možnosti a aspekty v obecném pohledu oboru didaktiky. V úvodní části jsem se zabývala i prostředím škol, současnými změnami provázejícími zavádění RVP. Výsledkem bylo pokud možno co nejkomplexnější postihnutí problematiky kooperativní výuky, které obsahuje pohledy psychologické, didaktické i pedagogické. Dále pak roli učitele při takovémto typu výuky, jeho vliv na organizaci a výsledky výuky.

Na tomto základě jsem pak stavěla praktickou část, jejímž stěžejním materiálem je výzkum skutečné situace na Smíchovské střední průmyslové škole Praha pomocí dotazníku.

Chtěla jsem, aby výsledkem práce bylo zachycení rozdílů a případných úskalí mezi pečlivě navrženou teorií a zaváděním do výuky na střední škole. Jako na stěžejní bod tohoto převodu jsem se zaměřila na učitele.

Závěrem bylo potvrzení a vyvrácení platnosti stanovených předpokladů týkajících se rozdílů mezi výukou různých předmětů a přístupů učitelů, používaných metod a pozorovaných výsledků a celkové situace na škole v rámci podpory a dalšího vzdělávání učitelů v didaktických metodách.

Výsledky by mohly sloužit jako zpětná vazba učitelům SSPŠ, především jako podnět pro zlepšení spolupráce mezi pedagogy a jako nápomoc při řešení problémů spojených s kooperativní výukou.

Jako možnosti zlepšení zavádění kooperace na SSPŠ bych navrhovala větší provázanost předmětů, což se mělo uskutečnit pomocí školních vzdělávacích programů. Ty se ale na této škole vytvářejí postupně, u některých oborů jsou platné již od roku 2009, jiné teprve vznikají. Teprve odstup doby tedy prokáže, zda měly na kooperaci pozitivní vliv. Jako možné riziko bych viděla to, že vedení školy může polevit ve snaze o další rozvoj poté, co budou ŠVP hotové. U každé práce je ale

důležité nedělat pouze to, co je předepsané, ale snažit se o posouvání a rozvíjení výsledků.

Jako možný způsob bych navrhovala, na základě výsledků průzkumu, vytváření lepších podmínek a motivace pro spolupráci učitelů nejen ze stejné komise, ale z celého pedagogického sboru (jak uvádím v kapitole 6.1 podle Kasíkové, obecně jako týmy vzájemné pomoci). Například většina učitelů jazyků uvádí, že se často a s nadšením účastní seminářů a školení. Pokud je tedy nedostatek obdobných kurzů pro ostatní pedagogy, mohou tyto pedagogové předávat své poznatky kolegům jiných komisí například pomocí sdílení informací, společného plánování, vzájemných hospitací,... Nejpřirozenější podmínky by mohly vzniknout díky synchronizaci předmětů a možnosti spojení výuky (například dějepis s angličtinou při probírání reálií a historie Ameriky, nebo matematika, programování a anglický jazyk při vytvoření programu na výpočty objemů a povrchů těles apod., kde oba učitelé musí spojit své metody a tím se učit jeden od druhého). Dále například vytvořením podmínek pro neformální schůzky (umožnit učitelům setkávat se mimo sborovnu, v příjemném prostředí, u sportu, například tzv. učitelské kluby).

Dále bych podpořila mladé učitele, kteří do škol přichází s novými podněty a nadšením. Často jsou učitelé staršího věku pokládáni za neomylné ostřílené odborníky a mladí učitelé za naivní snílky. Je třeba, aby obě strany chápaly, že se mohou učit jeden od druhého a vedení školy podněcovalo tuto interakci stejnými způsoby, jaké uvádím výše.

Za nevyužitě místo pro zavádění kooperace vidím maturitní projekty žáků. Ačkoliv se jedná o završení jejich studia, kde mají prokázat své znalosti v daném oboru, ale i schopnost obstát ve skutečném pracovním prostředí, kooperace zde zcela chybí. Jelikož se ve většině případů jedná o návrh a výrobu reálného produktu, měli by být žáci podporováni ve snaze o spolupráci s odborníky, firmami, možnými sponzory apod. Škola by tedy během celého žákova studia měla maximalizovat exkurze, projekty a spolupráce s jinými institucemi. Například vysoké školy mají lepší vybavení laboratoří a dílen a žák by si mohl domluvit návštěvy a pomoc

od tamních profesorů. Nejen, že by byl výsledek kvalitnější, ale žák se seznámí s prostředím vysoké školy, což může přispět k jeho úspěchu při přijímacích zkouškách a při dalším studiu. Obdobně při spolupráci s firmou se zvýší možnost úspěchu na trhu práce.

Samozřejmě je hlavně úkolem školy, aby tyto spojení navázala a udržovala, protože pro samotného žáka by to mohl být úkol příliš obtížný. Zde je proto ještě důležitější, aby byli schopni spolupráce především učitelé. Pokud by se totiž zefektivnila interakce mezi základní školou, střední školou a univerzitou, přineslo by to lepší návaznost vzdělávání žáků a komplexnější vzdělávání učitelů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha, Portál 1997. ISBN: 80-7178-063-4
2. SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika, 2. rozš. aktualizované vydání*. Praha, Grada 2007. ISBN: 978-80-247-1821-7
3. KASÍKOVÁ, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha, Portál 1997. ISBN: 80-7178-167-3
4. KALHOUS, Z.: *Školní didaktika*. Praha, Portál 2002. ISBN: 80-7178-253-X
5. KASÍKOVÁ, H.: *Kooperativní učení a vyučování: Teoretické a praktické problém*. Praha, Karolinum 2001. ISBN 80-246-0192-3;
6. KASÍKOVÁ, H., VALENTA, J.: *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování*. Praha, Sdružení pro tvořivou dramatiku 1994. ISBN 80-901660-0-8;
7. JANKOVCOVÁ, M., PRUCHA, J., KOUDELA, J.: *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1988. ISBN 80-04-23209-4;
8. MECHLOVÁ, E., HORÁK, F.: *Skupinové vyučování na základní a střední škole*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1986. ISBN 14-478-86;
9. BELZ, H., SIEGRIST, M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha, Portál 2001. ISBN 80-7178-479-6;
10. VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. A KOLEKTIV: *Pedagogika pro učitele*. Praha, Grada Publishing 2007. ISBN 978-80-247-1734-0;
11. ČÍHALOVÁ, E., MAYER, I.: *Jak rozvíjet komunikaci a spolupráci*. Praha, Strom 1999. ISBN 80-86106-06-3;
12. *Rámcové vzdělávací programy* [on-line]. Praha, Národní ústav odborného vzdělávání, [cit. 2010-07-04]. Dostupný na [www: <http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>](http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy);
13. Národní ústav odborného vzdělávání: *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 36-47-M/01 Stavebnictví* [on-line]. Praha, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, aktualizováno 22. 8. 2007 [cit. 2010-04-07]. Dostupný na [www: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%203647M01%20Stavebnictvi.pdf>](http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%203647M01%20Stavebnictvi.pdf).
14. Národní ústav odborného vzdělávání: *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 18-20-M/01 Informační technologie* [on-line]. Praha, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, aktualizováno 16. 6. 2008 [cit. 2010-07-01]. Dostupný na [www: <http://zpd.nuov.cz/uvod2.htm>](http://zpd.nuov.cz/uvod2.htm).

PŘÍLOHY

01. Dotazník kooperativní výuky pro učitele SSPŠ

1. Využíváte kooperativní formu výuky (spolupráci žáků) ve svých hodinách? (Pokud vyučujete více předmětů a Vaše odpověď by u každého z nich byla rozdílná, uveďte prosím obě odpovědi s odkazem na předmět.)

☐ Ano Jak často?.....

☐ NeProč ne?.....

2. Jaký předmět vyučujete?

3. Jaké procento z celkového počtu hodin Vašeho předmětu probíhá formou kooperativní výuky?

.....

4. Pokud jste někdy využil(a) kooperativní výuku, jaké typy úkolů žáci nejčastěji řeší?

☐ sběr informací (vyhledávání, sdělování, třídění)

☐ diskuze (osvětlení názorů, vzájemné naslouchání, obhajoba vlastního názoru)

☐ řešení problému (konstruktivní interakce)

☐ návrh a tvorba konkrétního produktu (společné dílo, skupiny jsou na sebe vázány)

☐ simulace (hra na reálné situace, pokud mají žáci role, jedná se o rolovou hru)

☐ rolové hry

☐ jiné (vyjmenujte).....

5. Pokud jste někdy využil(a) kooperativní výuku, jaké typy úkolů žáci nejméně často nebo vůbec neřeší?

☐ sběr informací (vyhledávání, sdělování, třídění)

☐ diskuze (osvětlení názorů, vzájemné naslouchání, obhajoba vlastního názoru)

☐ řešení problému (konstruktivní interakce)

☐ návrh a tvorba konkrétního produktu (společné dílo, skupiny jsou na sebe vázány)

☐ simulace (hra na reálné situace, pokud mají žáci role, jedná se o rolovou hru)

☐ rolové hry

6. Jaká úskalí a negativa vnímáte při zavádění kooperativní výuky?

.....

7. Vyberte slovo, které podle Vašich zkušeností nejlépe doplňuje větu. Žáci mi kooperativní vyučování spíše:

- ☐ vylepšují
- ☐ usnadňují
- ☐ ztěžují
- ☐ znemožňují
- ☐ nemají na výuku vliv

8. Seřadte podle důležitosti 1 až 5 (5 - nejvyšší, 1 - nejnižší), které cíle kooperace jsou podle Vás nejdůležitější.

- ☐ pozorné naslouchání,
- ☐ porozumění textu,
- ☐ tolerance k druhým,
- ☐ osobnostní rozvoj,
- ☐ vlastní vyjádření k látce.

9. Doplňte větu:

Nejdůležitější dovednosti žáka při kooperativní výuce jsou

Nejdůležitější dovednosti učitele při kooperativní výuce jsou

Má nejčastější činnost v běžné hodině je

Má nejčastější činnost při hodině, kde žáci spolupracují je

10. Pokud jste někdy využil(a) kooperativní výuku, jaké výsledky a schopnosti jste zaznamenal(a) u žáků po zavedení kooperativního vyučování?

.....

11. Vnímáte nějak změnu vztahu mezi Vámi a žáky při běžné a při kooperativní výuce?

- ☐ Ano.....Jak?.....
- ☐ Ne

12. Spolupracujete při plánování výuky s kolegy?

- ☐ ne
- ☐ pouze s vyučujícími z mé předmětové komise
- ☐ se všemi kolegy

13. V rámci pedagogického sboru spolupracujete s ostatními:

- ☐ často, kdykoliv potřebuji

- ☐ občas
- ☐ nikdy
- ☐ pouze při celoškolních akcích

14. Byla kooperativní výuka součástí Vaší vysokoškolské přípravy?

- ☐ Ano
- ☐ Ne

15. Myslíte si, že Vám byly poskytnuty dostatečné informace o kooperativní výuce?

- ☐ Ano
- ☐ Ne

16. Myslíte si, že máte dostatečné možnosti se dále vzdělávat v didaktických metodách?

- ☐ AnoKde?.....
- ☐ Ne

17. Je ve Vaší škole nějak podporována kooperativní výuka?

- ☐ Ano Jak?
- ☐ Ne
- ☐ Částečně..... Jak?